EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE DEL DERECHO TRANSFORMACIONES

ACTAS DEL QUINTO CONGRESO NACIONAL DE DOCENCIA EN CIENCIAS JURÍDICAS.
VALENCIA, 11-13 DE SEPTIEMBRE DE 2013

Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho.

Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas. Valencia, 11-13 de septiembre de 2013

Editado por José García Añón

Unitat d'innovació educativa
Facultat de Dret
Universitat de València
2013.

© José García Añón (editor), 2013

© Todos los autores, 2013

© Vicente Greus
(de la imagen "Please, use your brain", 2011)
http://www.flickr.com/photos/greus/4772715292/sizes/z/in/set-72157607222668503/

Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Sin obra derivada 3.0

http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/

Editado por la Unitat d'innovació educativa
Facultat de Dret
Universitat de València.
(www.uv.es/innodret)

ISBN: 978-84-695-8300-5

Cita recomendada:

José García Añón (editor); *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho. Actas del Quinto Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas. Valencia, 11-13 de septiembre de 2013*, Unitat d'innovació educativa, Facultat de Dret, Universitat de València, 2013. ISBN 978-84-695-8300-5
Acceso en línea: www.uv.es/innodret/pub/2013actas_congreso.pdf

José García Añón (editor); *Transformations in Legal Teaching and Learning. Proceedings of the Fifth National Spanish Conference on Legal Education. Valencia, 11-13 september 2013*, Unitat d'innovació educativa, Facultat de Dret, Universitat de València, 2013. ISBN 978-84-695-8300-5
Online access: www.uv.es/innodret/pub/2013actas_congreso.pdf

Índice

Presentación

María Elena Olmos Ortega. Universitat de València ……..……...……...… 12

1.Transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho: ¿La educación jurídica clínica como elemento transformador?
José García Añón. Universitat de València ……...…… 16

Parte I. El modelo de enseñanza por competencias en los estudios jurídicos

2. Cambios en la formación del jurista en España
Javier García Medina. Universidad de Valladolid …….…. 46

3. La formación en competencias a través de la jurisprudencia en el Grado en Derecho de la Universidad de Zaragoza. Situación actual y propuestas de mejora.
María Teresa Alonso Pérez y *Esther Hernández Sainz*. Universidad de Zaragoza……..… 68

4. Fomento de una competencia transversal clave: leer, redactar y exponer problemas jurídicos. Experiencias prácticas sobre razonamiento jurídico en el Grado en Derecho de la Universidad de Navarra
Eugenia López-Jacoiste, María Cruz Díaz de Terán, Javier Nanclares Valle y Victoria Sánchez Pos. Universidad de Navarra ……...…… 80

5. Una competencia transversal del Grado de Derecho: El compromiso ético.
María Eugenia Ortuño Pérez. Universidad de Barcelona …….…… 97

6. Evaluación de competencias en los Máster para el acceso a las profesiones de abogado y procurador de los Tribunales.
*Ángeles Solanes Corella, Jaime Bonet Navarro, Encarnación La Spina y Pier-Luc DuPont.*Universitat de València. *Javier García Medina.*Universidad de Valladolid ..107

Parte II. El sistema de calidad docente en los estudios de Derecho. ¿Es posible incorporar los estudios de Derecho en un sistema europeo de calidad docente?

7. La implantación del Grado en Derecho y el cambio de paradigma en la Universidad de Murcia
Mercedes Navarro Egea y *Mª Fuensanta Gómez Manresa.*Universidad de Murcia .. 140

Parte III. ¿Cómo se puede enseñar a aprender derecho?

8. ¿Cómo se puede enseñar a aprender derecho?
Jesús Morales Arrizabalaga. Universidad de Zaragoza. ……. 167

Apartado 1: La influencia de la organización y planificación en el rendimiento: guías de trabajo y organización

9. La utilidad de una guía teórico-práctica en el proceso de aprendizaje activo de los estudiantes en derecho
Remedios Aranda Rodríguez. Universidad Carlos III. *Mª Isabel Mondéjar Peña y María Pilar Pérez Álvarez*. Universidad Autónoma de Madrid …….…… 171

10. La guía académica como herramienta esencial en la adaptación de la docencia al Espacio Europeo de Educación Superior. La introducción de la perspectiva metodológica del constitucionalismo multinivel en el plan de trabajo en la enseñanza del Derecho Constitucional.
Joaquín Sarrión Esteve.Universidad Nacional de Educación a Distancia(UNED) … 186

11. Incidencia del calendario académico de los grados: mejora en el proceso de aprendizaje de los alumnos de la Facultat de Ciències Jurídiques de la Universitat Rovira i Virgili.
Elisabet Cerrato Guri, Carmen Gómez Buendía, y Estela Rivas Nieto. Universitat Rovira i Virgili. ……...…… 195

Apartado 2: aprendizaje experiencial y metodologías activas

12. Docencia, investigación y experiencia profesional: el Derecho Financiero y Tributario en la titulación de Administración y Dirección de Empresas
María del Carmen Pastor del Pino. Universidad Politécnica de Cartagena ……..… 207

13. Método del caso y aprendizaje cooperativo. Metodologías activas para la formación en competencias.
María del Pilar Pérez Álvarez. Universidad Autónoma de Madrid …….……..… 224

14. Cuestiones retóricas: la maldad del Derecho y de los juristas
Aurelio de Prada García. Universidad Rey Juan Carlos …… 244

Apartado 3: La interdisciplinariedad

15. Los talleres interdiciplinarios como experiencia de innovación docente
Luis Andrés Cucarella Galiana. Universitat de València ……...…… 256

16. El taller de garantías como metodología activa de enseñanza/aprendizaje en el tercer curso del Grado y de los Dobles Grados de Derecho.
María Dolores Más Badía. Universitat de València ……...…… 270

Parte IV. Aprendizaje colaborativo y aprendizaje basado en problemas.

17. Comparación entre tres principales formas de instrucción educativa
Daniel Moraga, Universidad Diego Portales y Asesor OFECS Universidad Iberoamericana. *Antoni Font Ribas*. Universitat de Barcelona. ….……....…..… 289

18. Clinical legal education and problem-based learning: an integrated approach to study fit for purpose?
Richard Grimes, The University of York ……...…… 291

19. Elementos Esenciales del Aprendizaje Basado en Equipos
Larry K. Michaelsen, University of Central Missouri. *Michael Sweet*, University of Texas at Austin (trad. *Daniel Moraga*, Universidad Diego Portales) ……..… 332

Parte V. Las clínicas jurídicas como elemento de transformación del aprendizaje

20. Legal Clinics as Transformative Components in the Learning Process: Teaching Learning Methods and Legal Clinic Models
Alicia Alvarez, University of Michigan Law School. *Pilar Fernández Artiach*, Universitat de València. *Richard Grimes*, York Law School. *Catherine Klein*, The Catholic University of America. *Ruth Mestre i Mestre*, Universitat de València. *Leah Wortham,* The Catholic University of America. ……..… 366

Apartado 1: Experiencias de la metodología de clínica jurídica

21. La Clínica jurídica en Derecho inmobiliario y Mediación residencial, de la Universitat de Barcelona: información para los ciudadanos y formación para los estudiantes
Esther Arroyo Amayuelas, Miriam Anderson e *Isabel Viola Demestre.* Universitat de Barcelona ……...……..… 376

22. Experiencia de clínica jurídica en el caso de segregación escolar en la República Checa
María José Añón Roig, Ana Calvo Sierra, Maria Dalli, Pier Luc Dupont, y Andrés Gascón Cuenca. Universitat de València ……...… 388

23. Una experiencia de *Street Law*
M. Carmen Barranco Avilés, Universidad Carlos III de Madrid …… 397

24. La lucha por la recuperación de la memoria: El caso Miguel Hernández
Clara Blasco Igual, Mar Cosín Muñoz, Rocío Martí Frías, Ricardo Juan Sánchez, Lorena Menes Corrales, Antoni Llorente Ferreres, y Ausias Ortí Moreno. Universitat de València …….……..… 407

25. "La sopa de piedra". Estudio del proceso de identificación y detención de inmigrantes previo a la entrada en un CIE a través de la metodología de clínica jurídica.
Lola Borges Blázquez. Universitat de València ……..…… 424

26. Educación jurídica clínica y derechos de las personas con discapacidad. Razones para desarrollar Clínicas jurídicas en materia de discapacidad y experiencias del Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas"
Patricia Cuenca Gómez. Universidad Carlos III de Madrid …….……..… 437

27. Measuring the impact of Law Clinic practice on trainee law students: Ambrose Alli University Law Faculty, Ekpoma, Nigeria, as a case study
Roselyn Ehiemua y *Cordelia A. Agbebaku.* Ambrose Alli University, Ekpoma, Edo State, Nigeria …….…….. 449

28. Clínica jurídica y crisis económica. La experiencia de asesoría a la *Plataforma por la Auditoría Ciudadana de la Deuda*
Jose Antonio García Sáez. Universitat de València ……...…… 470

29. La defensa de los derechos de los discapacitados a través de la clínica jurídica: CERMI-CV y las prestaciones sanitarias.
Marta Tomás Aguilar y *José Mª González de Benito* (Alumnos de Prácticum de Clínica Jurídica, 2013). *Javier Palao Gil y Jose María Goerlich,* Universitat de València … 479

30. Herramientas para la protección del interés público: el diseño de un litigio de alto impacto desde la educación legal clínica. El caso de la clínica de interés público de la Universidad del Rosario (Bogotá, Colombia)
María Lucía Torres Villarreal, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia …… 489

Apartado 2: Las utilización de las simulaciones como método docente

31. La simulación de juicios como herramienta de aprendizaje práctico del Derecho
Antonio Fernández Hernández. Universitat Jaume I de Castellón ……..…… 507

32. La simulación de juicios como herramienta metodológica de enseñanza-aprendizaje. Un supuesto concreto de la Universidad Nebrija.
María Goñi Rodríguez de Almeida, Luis Armando García Segura, Jordi Regí Rodríguez. Universidad Antonio de Nebrija. ……..…… 522

33. El Parlamento Universitario como método de enseñanza de las instituciones políticas: la investidura del Presidente
Ana Marrades Puig. Universitat de València ……..…… 540

Parte VI. Aprendizaje ubicuo (las TIC en la formación, e-learning, redes sociales, plataformas educativas…)

34. Derecho y Tecnología: un diálogo fructífero para la formación de profesionales y estudiantes en el ámbito del derecho a partir de contextos de experiencia profesionales de investigación
Emma Teodoro Martínez y Jorge González-Conejero. Universidad Autónoma de Barcelona. ……...…… 551

35. Fortalezas de los foros educativos en las plataformas aLF: Grado de Trabajo social en la UNED
Encarnación Abad Arenas y Fátima Yáñez Vivero. UNED …… 571

36. Experiencia de innovación docente con las TIC aplicada a la asignatura Teoría del Derecho del Grado en Derecho
Ana Colomer Segura y *Joan Alfred Martínez Seguí*. Universitat de València …..…. 579

37. Las nuevas metodologías para la enseñanza y el aprendizaje del Derecho
Inmaculada García Presas. Universidad de A Coruña ……...… 600

38. Evaluación de competencias a través de instrumentos virtuales
María del Mar Moya Fuentes, María del Mar Carrasco Andrino y Aitana Ramón Martín. Universidad de Alicante. …… 617

39. La enseñanza y el aprendizaje a través de las TIC y las redes de simulación interactivas: el "role playing" aplicado al derecho internacional y a las relaciones internacionales.
Pilar Pozo Serrano, José Elías Esteve Moltó y Raquel Vañó Vicedo. Universitat de València ……...… 633

Parte VII. La enseñanza del Derecho a través del Cine y la Literatura

40. Sobre cine, literatura y Derecho: Una aproximación
Javier de Lucas. Universitat de València …… 653

41. Derecho y Literatura. Para un mapa estratégico de la innovación y la excelencia en la enseñanza europea del Derecho
José Calvo González. Universidad de Málaga …… 659

42. La docencia en Derecho a través del cine: una apuesta innovadora.
Mario Ruiz Sanz. Universitat Rovira i Virgili (Tarragona) …….…… 688

43. Literatura para estudiantes de Derecho. El Programa LYDer (Literatura y Derecho) de la Universidad Pública de Navarra
Jose Francisco Alenza García. Universidad Pública de Navarra ……...…… 696

44. Hechos desarmados, hechos desalmados. La práctica de la escritura de relatos en relación con el análisis de la controversia fáctica y sus exigencias constructivas
Felipe Navarro Martínez. Universidad de Málaga …….……..… 716

45. El descubrimiento del Derecho a través del cine. Una experiencia concreta.
Carlos Tormo Camallonga. Universitat de Valencia ……..… 724

Parte VIII. La evaluación de los aprendizajes

46. La estrecha relación entre la metodología y la evaluación
Francesc Imbernon. Universitat de Barcelona …… 740

47. La evaluación de los aprendizajes: unas ideas tradicionales, una reflexión sobre la necesidad de objetividad y algunas consideraciones personales
Gemma Fabregat Monfort y Carlos L. Alfonso Mellado. Universitat de Valéncia … 744

48. Experiencia de evaluación del trabajo final de Grado en la Titulación de Derecho. El uso de las rúbricas
Neus Cortada Cortijo, Adoración Padial Albás, Mercedes Serrano Masip, Dolors Toldrà Roca, Universitat de Lleida ..……...… 767

49. Luces y sombras del desarrollo y evaluación de prácticas en el grado en Derecho.
Maria del Mar de la Peña Amorós. Universidad de Murcia ……...…… 792

50. La elección como motivación: un nuevo sistema evaluativo
Diana Marín Consarnau y Ana Giménez Costa. Universitat Rovira i Virgili …… 808

Parte IX. La docencia del Derecho y el interés social. El papel de los académicos, los juristas y los abogados.

51. Clinical Legal Education and *pro bono* activities
Pilar Bonet Sánchez. Directora de la Clínica Jurídica per la Justícia Social. Universitat de València ……..…… 827

Parte X. Valoración de la implantación de los estudios de Grado en las Facultades de Derecho

52. La implantación de Primero y Segundo del Grado en Derecho: Las ilusiones y las frustraciones
Alicia Armengot Vilaplana. Universitat de València …….…….…… 840

53.La implantación del grado en Derecho y del grado en Ciencias Políticas y de la Administración en la Facultat de Dret de la Universitat de València. Estudi General.
Oscar Barberà Aresté y Purificación Peris García. Universitat de València …… 858

54. Los programas de doble titulación de grado en la Facultat de Dret de la Universitat de València: una apuesta por la formación interdisciplinar.
Oscar Barberà Aresté, M. Pilar Bonet Sánchez, Javier Guardiola García, M. del Pilar Hernando Serra. Universitat de València ……...…… 875

55. ¿Grado o Grados de Derecho?
Esteve Bosch Capdevila. Universitat Rovira i Virgili …….…… 899

56. La integración de las titulaciones universitarias españolas en el Espacio Europeo de Educación Superior: Grado y Posgrado
María del Carmen Cazorla González-Serrano. Universidad Rey Juan Carlos …...… 904

57. Transforma tu aula y consigue que aprendan sin estudiar
María Luisa Ochoa Trepat. Universitat de Lleida ……...……...…… 919

Parte XI. Valoración de la implantación de los estudios de Postgrado en las Facultades de Derecho

58. Valoración de la implantación de los estudios de Postgrado en las Facultades de Derecho
Pedro A. Munar Bernat. Vocal Académico Comisión Verifica Ciencias Sociales y Jurídicas 2. Universidad de las Islas Baleares. …… 932

59. Experiencias de un Máster en Abogacía
Rafael Verdera Server y Javier Palao Gil. Universitat de València. ……..… 940

60. La implantación del Máster de la Abogacía en proceso de Convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior
José Manuel Martín Osante. Universidad del País Vasco …..…… 987

Parte XII. La internacionalización de la docencia y la investigación

61. Experiencia de dobles titulaciones europeas en la Facultad de Derecho en la Universidad de Murcia
Blanca Soro Mateo y Mª Belén Andreu Martínez. Universidad de Murcia ……..… 1004

Parte XIII. La difusión científica de la actividad docente del Derecho

62. Utilización de obras protegidas por la propiedad intelectual en la Universidad y desarrollo del *Open Access* y el *E-learning.*
Javier Plaza Penadés. Universitat de València …….…… 1017

63. La investigación y la innovación docente en ciencias jurídicas: su difusión a través de la *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (REJIE)
Isabel González Ríos. Directora de la REJIE. Universidad de Málaga ……..…… 1044

64. La difusión científica de la actividad docente del Derecho: La experiencia de la *Revista Docencia y Derecho*.
Manuel Izquierdo Carrasco. Universidad de Córdoba ……..…… 1055

Parte XIV. El Grado en Criminología y la inserción en el mercado profesional

65. La coordinación de los estudios de Grado en Criminología: evaluación del modelo desarrollado en la Universitat de València a la luz de las competencias y perfiles profesionales a los que se dirige.
Vicenta Cervelló Donderis, Asunción Colás, Javier Guardiola García. Universitat de València. …… 1065

66. Diseño docente y competencias profesionales: las actividades complementarias y el diseño de la evaluación continua como instrumentos de capacitación.
Vicenta Cervelló Donderis, Javier Guardiola García, Reyes Marzal Raga. Universitat de València …… 1080

67. El Criminólogo especialista en Gestión de la Seguridad para Infraestructuras Críticas
Ignacio Carratalá Benlloch. Universidad Católica de Valencia ……..…… 1093

68. La participación de profesionales externos en las clases prácticas del Grado en Criminología y Seguridad: una oportunidad de mejora docente y de profundización en el perfil profesional de los alumnos
Gloria González Agudelo y Luis Ramón Ruiz Rodríguez. Universidad de Cádiz …. 1101

69. La inserción laboral de los criminólogos en la Administración Penitenciaria
Santiago Leganés Gómez. Jurista-criminólogo de Instituciones Penitenciarias ….. 1109

Parte XV. ¿Cómo formar a un "buen jurista"?

70. Balance de la incorporación de los derechos humanos en los estudios jurídicos
M. Carmen Barranco Avilés. Universidad Carlos III de Madrid ……..…… 1148

71. La enseñanza de "Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas" en el Grado de Derecho
Juan Antonio Altés Tárrega, Alicia Armengot Villaplana, José García Añón, José Landete Casas, Purificación Peris García, Jose Miguel Piquer Marí, Sonia Rodríguez De Llamas, Adela Serra Rodríguez, Sergio Villamarín Gómez. Universitat de València 1163

72. La flexibilización del Derecho y su repercusión en la formación de los juristas
Ángeles Galiana Saura, Universitat Rovira i Virgili …… 1185

73. La profesión del jurista: un contenido necesario en la enseñanza en el Grado de Derecho
Francisco González Castilla y Juan Antonio Altés Tárrega. Universitat de València ……...……. 1206

74. Igualdad, género, transversalidad: las mujeres sujetos del Derecho y de derechos,
Julia Sevilla Merino y Margarita Soler Sánchez. Universitat de València …..…… 1215

75. El proyecto de mejora educativa "¿Cómo introducir la perspectiva de género en asignaturas jurídicas"
Asuncion Ventura Franch, Santiago García Campá y María José Senent Vidal. Universitat Jaume I de Castellón ……...…… 1226

Adenda

76. La formación en competencias. ¿preparan las facultades de Derecho a los futuros abogados?
Fernando Díez Estella y Mercedes de Prada Rodríguez. Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid) …….. 1257

77. Moot Court: semblanza y representación de lo derechos indígenas ante la CIDH. Hacia nuevas formas de participación e innovación docente
Dolores Morondo Taramundi y Asier Martínez de Bringas, Instituto de Derechos Humanos de la Universidad de Deusto. ……. 1288

78. La experiencia de las clínicas jurídicas: cuestiones abiertas en unos momentos difíciles
Antonio Madrid Pérez. Universitat de Barcelona ……..… 1297

Programa ……...…… 1311

Programme. ***Transformations in legal teaching and learning*** …....… 1323

PRESENTACIÓN

Tengo el honor y la satisfacción de presentaros y ofreceros las Actas del Quinto Congreso nacional de docencia en Ciencias Jurídicas: *Transformaciones en la docencia y el aprendizaje en la ciencia del Derecho*. Constituyen una buena muestra de las ponencias y comunicaciones presentadas Congreso celebrado los días 11 a 13 de septiembre de 2013.

Con la organización de este Congreso nuestra Facultat de Dret de la Universitat de València ha querido dar continuidad y consolidación a las cuatro ediciones precedentes celebradas en las Universidades Rovira i Virgili (Tarragona, 2005), de Málaga (2007), de Sevilla (2009), y de Valladolid (2011).

Como es sabido la Universidad española ha hecho un gran esfuerzo por adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior. Todas las Universidades, en mayor o en menor medida, estamos inmersas en los nuevos Planes de Estudio de Grado y de Posgrado. Ello ha supuesto un giro copernicano en la metodología de la enseñanza, que ha afectado a los integrantes del proceso educativo, tanto a los estudiantes como a los profesores.

Con la celebración de este foro, a través de todos sus paneles, hemos reflexionado sobre lo que estamos haciendo, intercambiado experiencias de la mayor parte de las Universidades españolas y también de otros países de Europa, África y América, analizado sus fortalezas y debilidades, comprobado sus ventajas e inconvenientes, etc., con el fin de realizar una crítica constructiva al sistema para que nuestra calidad educativa mejore, en pro y beneficio del alumnado, que es el auténtico motor de la enseñanza. Sin los estudiantes no estaríamos los Profesores. Ellos son los auténticos protagonistas de nuestra enseñanza.

Además, se han planteado muchas de las cuestiones actuales que se están debatiendo en el ámbito universitario y también sobre el futuro desarrollo de las profesiones jurídicas. El Congreso ha sido un auténtico espacio de diálogo, intercambio de formación, experiencias e información sobre los diversos aspectos relacionados con la docencia de las materias que se enseñan en las Facultades de Derecho, en sentido

amplio, incluyendo los estudios de Criminología, así como los de Ciencias Políticas y de la Administración.

El objetivo de esta edición, por tanto, ha sido reflexionar sobre los procesos de transformación en el Derecho y su aprendizaje en las actuales condiciones de cambio en los distintos niveles económico, social, político y el propio ámbito normativo: lo que ha pasado, lo que está pasando y lo que queramos que suceda con los estudios jurídicos, criminológicos y políticos en el futuro, en el que la práctica jurídica tiene que enfrentarse a un mundo global con un gran impacto tecnológico.

No se trata solo de planificar las enseñanzas jurídicas en este entorno sino también preparar a los estudiantes en el conocimiento jurídico que se transforma y evoluciona. Para ello, se ha tomado como punto de partida para el debate y la reflexión las experiencias en otras Universidades europeas y americanas en las que se han incorporado diversos ejes de trabajo en este camino de transformación: el aprendizaje de la realidad y la experiencia (aprendizaje basado en problemas, la metodología clínica…), el aprendizaje con otros y de otros (aprendizaje colaborativo, …), el aprendizaje para la sociedad (la función social de la Universidad, las actividades *pro bono*, las estrategias jurídicas de interés público…), el aprendizaje del aprendizaje (la formación de formadores), el aprendizaje de calidad o el aprendizaje ubicuo (el impacto y la función de las TIC en la formación, *e-learning*, redes sociales, plataformas educativas…), entre otros.

De manera transversal, se han apuntado aspectos como el diseño y la oferta curricular, el coste, la metodología de la enseñanza, o la conexión con las necesidades sociales, en sentido amplio.

Nuestro objetivo es promover una enseñanza de calidad a pesar del contexto en el que nos movemos: crisis económica, desencanto social e incomprensión política; fomentar la colaboración entre todas las Facultades de Derecho de las Universidades españolas y europeas; apoyarnos en aquellas estructuras que puedan favorecer la innovación y el aprendizaje continuo del Derecho en una realidad tecnológica y económica cambiante.

Además también se ha mantenido la reflexión sobre algunas de las cuestiones que se habían introducido en anteriores ediciones: la planificación y coordinación de los estudios de grado y postgrado, la introducción de metodologías docentes activas, el impacto de la utilización de las tecnologías de la información, la generación de materiales docentes, la reforma de las Facultades de Derecho en un mundo globalizado, la evaluación y retroalimentación de los aprendizajes … que nos han planteado la necesaria adaptación de las estructuras organizativas tanto de los centros, departamentos y áreas de conocimiento.

En definitiva, el Congreso ha pretendido aportar una reflexión más amplia sobre la función de servicio a la sociedad plural que cumplen las Universidades en la actualidad, que se dedican a la formación de estudiantes, a la preparación para el ejercicio de las profesiones, a la actualización permanente del conocimiento, etc.; con el objetivo de contribuir al pleno desarrollo de la personalidad humana, al perfeccionamiento de las personas y al respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Estoy segura que las ponencias y comunicaciones desarrolladas, los interrogantes que ha suscitado, los debates que se han producido, las conclusiones a las que se ha llegado, los frutos de este Congreso, no pasarán desapercibidos en el futuro.

No quisiera terminar esta presentación sin agradecer a todos los participantes su asistencia, especialmente a aquellos que nos han acompañado procedentes de otras Universidades. También quiero dejar constancia de mi agradecimiento a todos y cada uno de los miembros del Comité científico y del Comité organizador, en especial a su Coordinador, el Profesor José García Añón, porque sin su esfuerzo, tesón, dedicación y muchísimas horas de trabajo, no hubiera sido posible la realización de este Congreso. Asimismo agradezco a todos los Patrocinadores su generosidad para que este Congreso se haya hecho realidad.

Valencia, Septiembre de 2013.

María Elena Olmos Ortega
Decana de la Facultat de Dret
Universitat de València

1. TRANSFORMACIONES EN LA DOCENCIA Y EL APRENDIZAJE DEL DERECHO: ¿LA EDUCACIÓN JURÍDICA CLÍNICA COMO ELEMENTO TRANSFORMADOR?

TRANSFORMATIONS IN LEGAL TEACHING AND LEARNING: CLINICAL LEGAL EDUCATION AS A TRANSFORMATIVE COMPONENT?

José García Añón, Universitat de València. E-mail: jose.garcia@uv.es

"Tienes que comprender que la mayoría de los humanos son todavía parte del sistema. Tienes que comprender que la mayoría de la gente no está preparada para ser desconectada. Y muchos de ellos son tan inertes, tan desesperadamente dependientes del sistema, que lucharían para protegerlo."
Morfeo a Neo en *The Matrix.*

Introducción

Hablar de transformaciones del aprendizaje y la enseñanza del Derecho implica adoptar, al menos, dos posibles enfoques. Por una parte, se trata de reflexionar sobre cómo las facultades de Derecho se enfrentan a los cambios que se están produciendo en varios frentes: la evolución del propio modelo de enseñanza, los cambios sociales, económicos y tecnológicos, los cambios institucionales (las normas, instituciones), …

Por otra parte, se puede adoptar otra perspectiva, teniendo en cuenta que la Universidad y la facultades de Derecho son (o deberían ser) un elemento de transformación social, porque son capaces de interpelar y ser interpelados por la realidad de manera que se pueden sentir responsables y dan una respuesta, dentro de lo que puede considerarse como su misión o función social.

Estos cambios y transformaciones implican diversos tipos de actitudes que se manifiestan en estos momentos: desde una posición de reflexión acogiendo/rechazando estos nuevos/viejos elementos para adecuar nuestra actividad docente e investigadora, o una auto-complacencia en el momento actual (porque cualquier cambio puede empeorar la situación), o una acomodación acrítica en estos cambios (al igual que ha sucedido anteriormente con la sucesión de modificaciones, por ejemplo, legislativas y administrativas que han afectado al sistema educativo).

Desde la primera perspectiva, vamos a tratar de exponer tres tipos de cambios para señalar cómo afectan a la enseñanza y el aprendizaje del Derecho: en primer lugar, la evolución del propio modelo de enseñanza, que ha implicado una revisión del modelo clásico de aprendizaje y, de alguna manera, ha supuesto el establecimiento de un nuevo paradigma educativo. En segundo lugar, la propia evolución de las relaciones sociales, en sentido amplio, que en el contexto actual exigen formas distintas de acceso a la información y el conocimiento; y por último, el cambio institucional y normativo a través de las recomendaciones, informes y normas que provienen del proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior, el denominado "Proceso Bolonia.

En la segunda parte, señalaré las razones por las que en este escenario considero que la educación jurídica clínica, junto a otras acciones, podría ser un elemento transformador, tal y como viene ocurriendo en otros lugares del mundo.

1. Las transformaciones que afectan a la enseñanza y el aprendizaje del Derecho

1.1. La evolución del modelo de enseñanza-aprendizaje

> "Quien se aprende una fórmula, se halla a merced de su memoria; pero aquél que domina un principio puede mantener su cabeza libre de fórmulas, pues sabe que puede fabricar las que le hagan falta en el momento que quiera. (…) A pesar del rechazo natural del espíritu ante el duro proceso de pensar, este proceso una vez realizado hace sentir al espíritu un poder y alegría que le animan a seguir adelante, olvidando el trabajo y las angustias que acompañan el paso de un estado de desarrollo a otro."
>
> *James Clerk Maxwell,* conferencia inaugural en el *King's College* de Londres, 1860

En las últimas décadas se han introducido elementos que han producido cambios en la forma de enseñar y aprender, que se podrían concretar en los siguientes (De Miguel, 2006; Mateo y Martínez, 2008:132 y ss.; AQU 2009a:22 y ss.): La enseñanza centrada en el aprendizaje, las competencias como concepto que engloba los resultados de aprendizaje vinculado a un programa de formación, la incorporación de metodologías activas o la consideración de la evaluación como estrategia orientada al aprendizaje. Estas transformaciones las reuniríamos en tres a efectos de esta exposición: a) Cambios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje: del énfasis en la enseñanza al aprendizaje; b) Cambios en los contenidos objeto de aprendizaje y de evaluación; c) Cambios en la evaluación.

a) Cambios en el enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje: del énfasis en la enseñanza a la importancia del aprendizaje

Nos encontramos aún dentro de un modelo centrado en el profesor, que decide el contenido a enseñar en un programa, lo planifica y después lo evalúa teniendo en cuenta cómo el estudiante es capaz de acceder a ese conocimiento. Y nos dirigimos a un modelo centrado en el aprendizaje del estudiante. En el modelo de aprendizaje centrado en el estudiante se tienen en cuenta los resultados o logros que tiene que aprender el estudiante: los resultados de aprendizaje esperados o previstos. "Se cumple con ello, uno de los principios básicos del nuevo paradigma organizativo de la educación, el de la primacía de las finalidades, según el que se exige que las decisiones y la acción se orienten de una manera prioritaria conforme la voluntad de alcanzar los objetivos establecidos." (Mateo y Martínez, 2008:132)

El origen de este enfoque basado en resultados se puede encontrar en los estudios de un movimiento que se desarrolló en la década del sesenta y setenta en los Estados Unidos (Kennedy, 2007:3-4). Robert Mager fue uno de los defensores de esta forma de enseñanza, y propuso redactar enunciados específicos en términos de resultados de aprendizaje observables que denominó *objetivos formativos* (*instructional objectives*). Al utilizar estos objetivos formativos, y sus resultados en forma de desempeño y rendimiento, trató de definir el tipo de aprendizaje que se produciría al concluir una instrucción, y también cómo se debería evaluar ese aprendizaje. Estos objetivos formativos se concretaron más adelante en resultados de aprendizaje más precisos. Con posterioridad este enfoque ha sido aceptado por las instituciones de garantía de la calidad en el Reino Unido (QAA, *Quality Assurance Agency for Higher Education*) y las Instituciones de verificación de la calidad en Australia, Nueva Zelanda y Sudáfrica. También este es el enfoque que ha sido adoptado en el *Proceso de Bolonia*, como veremos a continuación, aunque algunos análisis previos ya realizaban un análisis del estado de la educación superior y los retos posteriores: el *informe Delors* (1996), el *informe Dearing* en Gran Bretaña,(1997), el *informe Attali* en Francia (1998) y el *informe Bricall* en España (2000). Estas propuestas se debatieron en la *Conferencia Mundial sobre Educación Superior. La Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción*, celebrada en París, en la Sede de la UNESCO, en 1998.

La vinculación existente entre el *proceso de enseñanza,* incluyendo el diseño de los resultados de aprendizaje*, el aprendizaje y su evaluación* se ha denominado *alineamiento constructivo (constructive alignment*) (Biggs (2003 a y b; Kennedy, 2007:22) El currículum debería diseñarse de manera que las actividades de enseñanza, las actividades de aprendizaje y tareas de evaluación se vinculasen con los resultados de aprendizaje. La parte constructiva se refiere al tipo de aprendizaje y a lo que hace el alumno. La parte de alineamiento se refiere a lo que hace el profesor. Biggs indica que en un sistema de enseñanza de calidad, el método de enseñanza, las actividades de aprendizaje y los métodos de evaluación se coordinan para reforzar el aprendizaje del estudiante. Normalmente, las teorías de enseñanza tradicionales ignoran este *alineamiento.*

De lo anterior se deduce que hay tres tareas básicas que se han incorporado, con mayor o menor fortuna, en los procedimientos burocráticos de verificación de los planes de estudios, y posteriormente en su implantación:

1) Por una parte, la definición de los resultados de aprendizaje a partir de las competencias y los perfiles profesionales

2) Por otra, la selección de los métodos de enseñanza y aprendizaje que puedan garantizar que los resultados de aprendizaje se logran.

3) Por último, la elección de sistemas de evaluación vinculados a los resultados del aprendizaje del estudiante y la comprobación de su coincidencia con lo que se pretendía.

Solo apuntaré aquí que en la mayoría de las ocasiones este proceso se ha realizado en la mayoría de la facultades de Derecho de forma acrítica y poco reflexiva, traduciendo sin más las propuestas generadas en los correspondientes libros blancos o en otros modelos de documentación para que la ANECA aprobase sin demasiados problemas los documentos de verificación. Sin embargo, existen experiencias de valoración de esta vinculación y del impacto de las metodologías utilizadas en la adquisición de competencias cuyo enfoque sería interesante desarrollo y aplicar en futuras revisiones de planes de estudio.(Véase, por ejemplo, Font Ribas, 2013)

b) Cambios en los contenidos objeto de aprendizaje y evaluación

El segundo de los cambios se encuentra en aquello que se pretende que se aprenda y en su valoración. Como se decía en el Informe de la Unesco presentado por Delors (1996), la educación de calidad en la sociedad postindustrial no debe incluir solo el aprendizaje del conocimiento sino de otras capacidades, actitudes y valores: saber conocer, hacer, convivir y ser. Además de los contenidos académicos de las asignaturas se añaden otros que, en muchos casos, se hallaban implícitos en la enseñanza pero no en la evaluación: se trata de los contenidos procedimentales y actitudinales. Además se incorporan otro conjunto de capacidades, habilidades y valores de tipo transversal que en ningún momento se habían tenido en cuenta, porque se entendía que el estudiante venía con ellas incorporadas al llegar a la facultad. Entre ellos se pueden señalar, a título de ejemplo: la capacidad de expresión oral y escrita, las competencias de búsqueda y gestión de la información, la argumentación y el razonamiento crítico, el trabajo en equipo, la negociación,…etc.

Estos contenidos se han introducido nominalmente en los documentos de verificación de los títulos y, en algunos casos, para evitar que se disuelvan, se trabajan en asignaturas específicas como las de "habilidades y destrezas jurídicas".

c) Cambios en la evaluación

Los anteriores cambios exigen también una transformación en lo que se denomina modificaciones en la "lógica de la evaluación" que supone "ampliar la tipología de los procedimientos empleados y extender su uso a todos los ámbitos." (Mateo y Martínez, 2008:134). Esto afectara a los estudiantes, a los profesores y a la configuración de las instituciones.

La evaluación de los aprendizajes se centra en la comprobación de su asunción por parte de los estudiantes a través de diversos métodos y enfoques de evaluación que además deberían ser incluidos en la fase de retroalimentación de la actividad docente.

En relación a los profesores, los cambios implican, por una parte, tener en cuenta que sus valoraciones, en lo relativo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, inciden en la mejora de la institución en su conjunto. Por otra parte, entrañan desarrollar el sentido colaborativo de los profesores por dos motivos: en primer lugar, el aprendizaje sobrepasa la dimensión individual del profesorado; y en segundo lugar, este proceso implica una planificación coordinada de las distintas actividades que se incorporan en el

proceso. También las instituciones educativas deberán modificar su organización para la recogida, explotación y difusión de la información sobre la evaluación.

En general, en la actualidad se vienen manteniendo, los mismos sistemas de evaluación *sumativa* frente a los sistemas de evaluación *formativa*. El modelo de evaluación tradicional se basa en la recogida de información mediante pruebas construidas por el propio profesor. Los modelos de evaluación alternativa, frente al anterior, "enfatizan el uso de los métodos que faciliten la observación directa del trabajo de los alumnos y de sus habilidades" y tienen dos modalidades la evaluación auténtica y la de ejecución. En la evaluación auténtica los alumnos están comprometidos a la ejecución de tareas pertenecientes a la vida real o de un gran parecido que conectan a los estudiantes con las situaciones y las condiciones de la vida real. Este tipo de prueba no puede ser ideado por el profesor (Mateo y Martínez, 2008:136) La evaluación basada en ejecuciones se ajusta a las exigencias del aprendizaje basado en el desarrollo competencial porque requiere que los estudiantes demuestren, construyan, desarrollen un producto o solución a partir de unas definidas condiciones y estándares. (Mateo y Martínez, 2008:210)

Otra de las limitaciones que seguimos teniendo es la dificultad en la coordinación de los profesores y en considerar que el aprendizaje no puede tratarse de forma fragmentada.

1.2. Los cambios en la Sociedad: De la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento

Con independencia de las transformaciones institucionales en el modelo de aprendizaje, la situación actual permite afirmar que las Universidades ya no son el centro del conocimiento y aún así tratan de recuperar su papel de mediación entre la información, el conocimiento, los alumnos y, en definitiva, la sociedad. En la actualidad nos encontramos en la transición de la *Sociedad de la Información* a la *Sociedad del Conocimiento* en el que, entre otros avances, podríamos tener en cuenta la comunicación instantánea y el acceso universal al conocimiento. Esto exige enseñar y aprender nuevas formas de acceder al conocimiento que implica, por ejemplo, la introducción en los planes de estudio de *competencias informacionales* (Area, 2010) que tienen carácter transversal.

¿dónde estamos? ¿hacia dónde vamos?

Nadie podrá discutir que nos encontramos en un momento de grandes y rápidos cambios influidos por los avances tecnológicos relacionados con la información y con el uso que hacemos de la misma. Una de las consecuencias son las modificaciones en las relaciones sociales. De hecho, es difícil darse cuenta de ellos y mucho más reflexionar sobre sus consecuencias, y lo más importante, sobre las posibilidades. La revolución o evolución de las tecnologías de la información, la comunicación y, por tanto, del conocimiento forma parte de este momento de reflexión.

Podríamos decir que nos situamos en la Era Digital o de la Información que serviría para identificar un momento en el que desarrollo tecnológico de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) es digital por contraposición al analógico,y en el que se han producido importantes cambios en el almacenaje, la distribución y la gestión de la información.

Todos estos cambios nos han llevado, casi sin darnos cuenta, de la Sociedad de la Información a la Sociedad del Conocimiento. En estos momentos, aún tenemos la incógnita de saber cómo puede influir y afectar este nuevo modelo en el desarrollo del resto de aspectos de la economía, política, o la educación. Lo que está claro es que se trata de un fenómeno que debemos utilizar en beneficio de la eficacia del aprendizaje.

Y en este contexto podemos distinguir , en la evolución de la Sociedad de la Información, la que se denomina Sociedad de la información Red o Sociedad Red (*Network Society*) (Castells, 2006a, 2006b, Paliwala, 2007). Con el acercamiento de las distancias se reordena el espacio y el tiempo que genera nuevos procesos que transforman la sociedad: se modifica la cultura, la identidad, las formas de participación cultural, social y política… En la Sociedad Red el paradigma sería el "informacionalismo" frente al "industrialismo" anterior, y se caracteriza porque las redes reemplazan las relaciones jerarquizadas y circunscritas. Los rasgos distintivos del *informacionalismo* serían: 1. La capacidad de estas tecnologías para ampliar por sí mismas el procesamiento de información en cuanto a volumen, complejidad y velocidad; 2. Su capacidad recombinatoria; 3. Su capacidad distributiva. El término informacional, para Castells, indica una forma de organización social en la que debido a los avances en las TIC, la generación, el procesamiento y la transmisión de la

información se convierten en las fuentes fundamentales de la productividad y el poder. En este contexto el conocimiento, ha pasado a ser el factor fundamental del desarrollo social, cultural y económico. (Tedesco, 2000; Mateo y Martínez, 2008:122-123)

¿De qué manera afectan estos cambios a la educación?

La redefinición y cambios que se producen en los modelos de enseñanza y aprendizaje gira alrededor de algunas características:

a) La adopción de un modelo de aprendizaje centrado en el estudiante: el estudiante se encuentra en el centro del proceso de aprendizaje.

La adquisición del conocimiento por parte de los sujetos no procederá exclusivamente de las instituciones. También se producirá espontáneamente basada en la acción de los mecanismos sociales a lo largo de toda la vida del sujeto. Esto implicará, por una parte, que el acceso a la información y al conocimiento por parte de los individuos deberá realizarse de forma autónoma, y por tanto, deberá aprender estas destrezas vinculadas al aprendizaje autónomo. Por otra parte, deberán introducirse en los planes de estudios estas nuevas competencias para poder beneficiarse de su potencial.

b) La importancia de las TIC: "los medios tecnológicos adquieren un papel fundamental, debido tanto al hecho de que ponen al alcance del estudiante una serie de recursos que facilitarán su proceso de aprendizaje como al hecho de que favorecen el papel del profesorado como facilitador de este proceso." (Sancho i Vinuesa, 2004, 18)
Sobre la utilización de las TIC, simulaciones, el aprendizaje colaborativo y la fundamentación del aprendizaje a través de la experiencia son recomendables los trabajos de Paul Maharg[1] y, en concreto, *Transforming Legal Education* (Maharg, 2007).
c) Es necesario un nuevo modelo de gestión organizacional.
"La mercantilización, la globalización y la digitalización" están produciendo cambios que "van a remodelar el aprendizaje de manera que van a afectar las relaciones de poder personales entre estudiantes y académicos, estudiantes e instituciones y académicos e

[1] http://www.transforming.org.uk; http://paulmaharg.com

[2] http://www.historians.org/Perspectives/issues/2013/1305/Its-a-Small-World-After-All-The-Wider-

instituciones. (…) La mercantilización y la globalización, en concierto con la digitalización, influirán también en los tiempos y espacios (p.e. la geografía) del aprendizaje. Hay un potencial de reestructurar instituciones y clases en varias formas, que incluyen el desarrollo de instituciones virtuales, absorciones y fusiones." (Paliwala 2002, 2007)

Aunque parece exagerada esta distopía sobre el futuro de la Universidad (http://epic2020.org), lo cierto es que la tendencia tecnológica cambiante y la necesidad social por la crisis económica exigirá una convivencia creciente con otras formas de enseñanza-aprendizaje: "un futuro en el que las universidades de toda la vida pierden protagonismo frente a nuevos modelos de aprendizaje libre, con cursos impartidos en torno a modelos diferentes y bidireccionales, mediante modelos de negocio basados en lo gratuito, y con sistemas de acreditaciones que replican las meritocracias de los *badges* y la *gamification. (...)* Un sistema, el de la educación presencial en clases con un montón de alumnos y un modelo unidireccional sustentado por un sistema de acreditaciones en forma de títulos que se cuelgan en la pared, al que todo indica, lo veas desde dentro o desde fuera, que podría estar llegándole su momento histórico de disrupción." (Dans, 2012)

d) Los cambios en la función de los profesores en la Universidad: la tecnología no matará a los profesores

> La sciencia de las leyes es como fuente de justicia, e aprovechase della el mundo, mas que de otra sciencia. E por ende los Emperadores que fizieron las Leyes, otorgaron privillejo a los maestros de las Escuelas, en quatro maneras. La una, ca luego que son Maestros, han nome de Maestros, e de Cavalleros, e llamaronlos Señores de Leyes. La segunda es, que cada vegada que el Maestro de Derecho venga delante de algun Juez, que este judgando, devese levantar a el, e saludarle, e recebirle, que sea consigo; e si el Judgador contra esto fiziere, pone la ley por pena, que le peche tres libras de oro. La tercera, que los Porteros de los Emperadores, e de los Reyes, e de los Principes, non les deven tener puerta, nin embargarles que non entren ante ellos, quando menester les fuere. Fueras ende a las sazones que estuviessen en grandes poridades; e aun estonce devengelo dezir, como estan tales Maestros a la puerta, e preguntar, si les mandan entrar o non. La quarta es, que sean sotiles, e entendidos, e que sepan mostrar este saber, e sean bien razonados, e de buenas maneras; e despues que ayan veinte años tenido Escuela de las Leyes, deven aver honrra de Condes. E pues que las Leyes, e los Emperadores, tanto los quisieron honrrar, guisado es, que los Reyes los deven mantener en aquella misma honrra. E porende tenemos por bien, que los Maestros sobredichos ayan en todo nuestro Señorio, las honrras que de suso diximos, assi como la ley antigua lo manda. Otrosi dezimos, que los Maestros sobredichos, e lo otros, que muestran los saberes en los Estudios, en las tierras del nuestro pues queo Señorio, que deven ser quitos de pecho; e no son tenidos de yr en hueste, nin en cavalgada, nin de tomar otro oficio, sin su plazer.
>
> *Partidas* 2.31.8: *Que honrras señaladas deven aver los Maestros de las leyes*.

Se están produciendo cambios que modificarán el papel de los docentes, su consideración y sus funciones. No es algo específico de los académicos de Derecho. Así ha sucedido en todas las épocas. De la misma manera que los cambios tecnológicos permiten un mayor acceso al conocimiento y exigen un replanteamiento de las relaciones con el saber, la propiedad intelectual… la función de los docentes debe ser distinta, pero no debe desaparecer. En caso contrario, "corremos el riesgo de preparar a nuestros estudiantes para ser ciudadanos o administradores de un orden mundial que ya ha pasado."[2]

Por ejemplo, en el actual debate sobre los MOOC (*Massive Open Online Courses*) en los que se ofrecen cursos *online* diseñados para que tengan una amplia participación, está claro que en ningún caso van a reemplazar a los profesores sino que subsistirán con otras formas de aprendizaje en las que evolucionarán y se ampliarán las funciones que desempeñan los docentes. Los cambios tecnológicos no reemplazarán a los profesores como en una metafórica revolución post-industrial; pero sin embargo, los cambios tecnológicos han modificado y modificarán el papel y la función de los profesores.

e)El *aprendizaje ubicuo*: en el campo educativo desaparecen las restricciones de espacio y de tiempo en la enseñanza.

En la Sociedad Red la enseñanza puede impartirse y aprenderse cómo, cuándo y dónde el estudiante necesite. Esto supone redefinir los procesos de aprendizaje (¿Cómo y cuándo se aprende?); los entornos/escenarios de aprendizaje (¿Dónde y cuándo se aprende?); y los recursos (¿De qué se aprende?). No vamos a profundizar en estos tres aspectos, tan solo señalar que estos cambios son un elemento más a tener en cuenta en el nuevo modelo de aprendizaje en el que el elemento del tiempo y el espacio dan un giro transcendental en el proceso de aprendizaje. Por ejemplo, los entornos de aprendizaje que es dónde se accede el conocimiento puede pasar de las plataformas virtuales al "aula transparente" en la que los estudiantes aprenden no solo en cualquier momento y lugar, sino de recursos a los que se accede de manera universal y gratuita.

[2] http://www.historians.org/Perspectives/issues/2013/1305/Its-a-Small-World-After-All-The-Wider-World-in-Historians-Peripheral-Vision.cfm

En este sentido, los recursos se muestran dentro de un abanico de múltiples y complementarias posibilidades. Y por esto, los procesos de aprendizaje, las metodologías, tienen que tener en cuenta esta forma de aprender fragmentaria, no lineal y autónoma. El diseño de estas metodologías supondrá plantearse de forma distinta lo que se pretende (los resultados de aprendizaje) y la formación de los mismos también como un proceso.

El acceso ubicuo a la tecnología proporciona a los profesores la oportunidad de cambiar su función de ser distribuidores de contenido a lo que podemos denominar "orquestadores" del aprendizaje, que incluye la mediación con el conocimiento en diversas formas. Esto exige prestar atención a la formación y el desarrollo de nuevos aspectos y habilidades, además de las tradicionales, a los que también hay que instruir y no presumir como innatas: imaginación (que no es otra cosa que anticipar el futuro), curiosidad (que supone la búsqueda de lo que se desconoce), adaptación al cambio (que supone cultivar la flexibilidad)… Todo esto, además de beneficiar los mecanismos de aprendizaje, ayudará a insertar e integrar a los egresados en todos los ámbitos de la sociedad: cultural, político, laboral…

1.3. El proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior

Pienso que es necesario recordar las características y objetivos de este proceso para no utilizarlo como chivo expiatorio de los males estructurales del sistema educativo. Tampoco hay que confundirlo con las conveniencias e intereses de las reformas realizadas por las instituciones gubernamentales y educativas implicadas. Cada uno tiene su responsabilidad en las deficiencias y problemas que tenemos.

El inicio del proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Educación Superior, en donde se plasman los objetivos en que se enmarca este proceso, se puede decir que comenzó con la Declaración de la Sorbona de 1998 y la Declaración de Bolonia de 1999 suscrita por los ministros europeos de educación. Este planteamiento se reafirma y desarrolla con posterioridad en otros encuentros en diversos ámbitos: por ejemplo, el comunicado de Praga (2001), reafirma este objetivo, recogiendo las conclusiones de las reuniones organizadas por la CRUE (Salamanca, 2001), la Convención de Estudiantes (Goteborg, 2001) y las actividades de la EUA (*European University Association*).

Entre los objetivos básicos de las primeras declaraciones y las reuniones posteriores se podrían destacar:

1. Asegurar a través del *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES, en inglés, *EHEA*) la competitividad internacional del sistema de educación superior europeo.

2. Mejorar y hacer más transparente la modalidad tradicional para describir los títulos educativos y sus estructuras respectivas. Se pretende adoptar un sistema de títulos y grados que sea más comprensible y comparable.

3. Conformar el sistema de títulos y grados en dos ciclos principales: el primer ciclo con un mínimo de tres años (y un mínimo de 180 créditos), y el segundo ciclo conducente a un grado académico de máster o doctorado. Con posterioridad se modificó creando un tercer ciclo independiente para el doctorado, y para promover vínculos más estrechos entre el *Espacio Europeo de Educación Superior* y el *Espacio de Investigación Europeo* (ERA, del inglés *European Research Area*).

4. Introducir un sistema de créditos transferibles, los denominados créditos ECTS, que ayude a impulsar y promover la movilidad dentro del Espacio Europeo de Educación Superior para superar el reconocimiento legal y los obstáculos administrativos

5. Promover la calidad en la educación superior europea a través de una cooperación interinstitucional, curricular y de esquemas de movilidad para estudiantes, profesores e investigadores.

6. El diseño de escenarios de aceptación mutua de mecanismos de evaluación y acreditación/certificación.

El proceso de configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha tomado como punto de partida, además de los planteamientos pedagógicos señalados anteriormente, de estudios realizados en la década de los noventa en los que, a través de amplias encuestas, realizadas entre graduados y empleadores se ha puesto de manifiesto la importancia de las denominadas competencias transversales o genéricas en el desempeño académico y profesional de los titulados universitarios. Entre ellos se puede destacar la encuesta Cheers, el proyecto Tuning, UEConverge, ReFLEX, TRANSEND,

Proyecto DeSeCo de la OECD, los descriptores de Dublín de la *Joint Quality Initiative*, o el portal de competencias de la Universidad de Cambridge. También se ha desarrollado en los libros blancos de las distintas titulaciones apoyados por la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación).

Nada más que todo eso, que en algunos casos se diseña de forma vaga, pero nada menos porque la pretensión resulta tan ambiciosa que, en estos momentos, los países europeos implicados han utilizado diferentes velocidades en su implantación. Es necesario recordar que este proceso de carácter informal, adoptado por países con tradiciones diversas, continua y ha avanzado más en algunos de sus objetivos que en otros, por lo que quizás sea útil apuntar:

a) Que es un proceso, no un objetivo en sí.

b) Que no tiene que ver solo con la reforma de los planes de estudio, aunque implique un cambio sustancial en la estructura de los mismos.

c) Que no pretende unificar ni uniformizar planes de estudio sino crear parámetros de comparabilidad entre los distintos estudios de los países europeos para evitar innecesarias dilaciones burocráticas.

d) Que pretende beneficiar y no limitar la movilidad de los estudiantes y de los egresados

e) Que pretende que se aprenda más y con mejor calidad

En definitiva, las características de este modelo que se desarrolló de forma experimental después de las primeras recomendaciones y que se trasladó a las reformas de planes de estudios hasta implantarse en el año 2010, podrían plasmarse en:

1) La importancia de los objetivos competenciales. La determinación de las competencias en las guías académicas es un instrumento que sirve para concretar los objetivos de la titulación y los perfiles que se pretenden. De esta forma también sirven para evaluar la suficiencia del nivel alcanzado por los alumnos en cada una de las materias.

2) La potenciación del aprendizaje autónomo del alumno. Este objetivo se realiza a

través de cuatro medidas:

a) La adopción universal del sistema europeo de transferencia de créditos y la correspondiente equivalencia en horas de trabajo del estudiante.

b) La reducción de horas presenciales, debido a que se realiza un cómputo de la carga de trabajo del estudiante en la que se tienen en cuenta todas las actividades de aprendizaje necesarias: presenciales, aprendizaje autónomo y evaluación para alcanzar los resultados de aprendizaje esperados

c) El aumento de las actividades que utilizan metodologías activas de enseñanza-aprendizaje, con combinación equilibrada de actividades teóricas, actividades aplicadas y actividades teórico-prácticas que implican una mayor participación y autonomía del estudiantes. También la realización de actividades docentes externas y complementarias: visitas a instituciones, seminarios con profesionales y académicos.

d) Un sistema de evaluación continuada, como regla general y en coherencia con las metodologías adoptadas.

3) La modificación de la estructura organizativa se ha plasmado en algunos aspectos, con mayor o menor éxito:

a) La constitución de equipos docentes y la coordinación docente del profesorado.

b) La existencia de grupos reducidos para facilitar una enseñanza con un importante componente activo y aplicado, y, opcionalmente, de grupos agregados para aprovechar las sesiones magistrales cuando se considere conveniente.

Además a estas características se han añadido otras que permiten configurar de forma distinta el proceso. En este sentido, pueden verse, por ejemplo la incorporación de programas de tutorías de transición para favorecer la atención individualizada al estudiante o la necesaria incorporación de las TIC y la utilización docente de plataformas virtuales.

Existe un descontento generalizado con la implantación del Plan Bolonia. Es cierto que en cada uno de los Estados ha evolucionado de forma distinta y también cada materia lo ha implantado de forma peculiar. A todo ello habría que añadir las dificultades en la escasez de recursos materiales y humanos provenientes de la actual crisis económica y financiera.

Visto así, el "Plan Bolonia", incluso el triunfo de la utilización de esta terminología a partir de un determinado momento anterior al año 2010, solo puede verse como el resultado una estrategia de desgaste por parte de todos los actores universitarios en vez de un proceso de convergencia europeo: los gobiernos reticentes; la desconfianza de los estudiantes que exigían mantener, al menos, el inexistente/incomparable nivel de calidad en la enseñanza; el inmovilismo de los gobiernos regionales y universitarios amordazados por las limitaciones presupuestarias; y la falta de lucidez y miras de los claustros académicos... que tan solo deseaban mantener el mismo porcentaje de representación o poder académico en sus ámbitos... Todo esto únicamente permitió una implantación formal de un sistema que nadie quería, principalmente porque desconocía de qué se trataba, y se evitó lo más importante: un proceso de reflexión sobre el estado de la cuestión de la enseñanza y el aprendizaje, en nuestro caso, del Derecho.

En ese momento, el debate entre universidad pública, privatización y mercantilismo también pienso que estaba desenfocado. En muchos países se encuentra en el actual debate la tensión entre una universidad próspera en manos del mercado y de su privatización frente al carácter público de la enseñanza superior que valora el crecimiento económico y la prosperidad con otros parámetros relacionados con el beneficio o el bien público y con múltiples funciones al servicio de la sociedad: la transmisión del saber o el conocimiento, el fomento de la cultura, favorecer el espíritu o el pensamiento crítico, la función/misión social o de justicia social de la universidad, por señalar algunos. Y también de alguna manera la generalización de la enseñanza superior se ha identificado con un proceso de inclusión social y disminución de las desigualdades sociales y económicas.

Por ejemplo, en el Reino Unido, frente al informe Browne (2010) se encuentran las posiciones del *Manifiesto por la Universidad Pública* (Holmwood, 2011) en las que se muestra la tensión entre un modelo de educación como una inversión privada frente a un derecho de los ciudadanos. De alguna manera la crisis de la universidad pública es solo una faceta más de la crisis de la vida pública.

¿Qué elementos tendrían que haberse exigido en esta reflexión? ¿Cuáles son los aspectos de cualquier reforma? ¿El plan de estudios, la dedicación horaria, la distribución de materias, el sistema burocrático de gestión...?

No, todo eso son las consecuencias de la reflexión. Al final muy pocos de los implicados pensaron acerca de cómo se debería enseñar, para qué se debería enseñar y a quién se enseña.

Lo importante hubiera sido que la institución educativa hubiese tenido la valentía de alzar los ojos a la sociedad para, simplemente, mirar hacia cuáles son los problemas de justicia que nos rodean y qué se puede hacer para resolverlos.

Las acusaciones de mercantilismo, burocracia, ... son palabras vacías de aquellos que han querido, y han conseguido en parte, dejar las cosas como estaban. Son los aliados del inmovilismo de instituciones que viven fuera de la realidad y que nos quieren hacer creer que su función es estar por encima de la propia realidad. ¿A qué intereses se sirve? Esta es la pregunta que siempre hay que tratar de responder. Siguiendo a Jhering, el Derecho debe servir al interés inacabado por la justicia y por conseguir la garantía de los derechos, también en una lucha inacabada. (Blázquez y García Añón, 2013)

Entonces ¿dónde están los problemas de las Facultades de Derecho?

Como ya he apuntado, el problema no (solo) es el *Plan Bolonia*, que realmente no se ha llevado a cabo adecuadamente. Tenemos una memoria quebradiza. Algunos de las deficiencias se pueden achacar a la falta de concreción de algunos objetivos, la excesiva burocratización… pero muchos de los males de la situación actual, como he dicho, pasan por una falta de reflexión en el momento en el que se propició un cambio estructural, y no solo de planes de estudio. Otros de los males provienen de factores estructurales que perviven. Todo esto se ha agravado con el fenómeno de la crisis financiera que ha servido como un falso "estado de necesidad" que está favoreciendo tropelías no solo en el sistema educativo sino en todo el entramado de derechos del estado de bienestar.

Podemos señalar que los problemas de las facultades de Derecho persisten y se hubieran mantenido con independencia de las modificaciones normativas incorporadas en el proceso de convergencia europeo. Por una parte, el modelo de jurista que se desprende de la enseñanza del Derecho desde hace, al menos, un par de siglos; y por otra, conectada con la anterior, las deficiencias existentes en el currículum, metodologías y formas de evaluación. A esto, hay que añadir un tercer elemento, que es la falta de conexión con la realidad, producida por diversos factores, entre los que no es irrelevante el modelo de profesionalización de los docentes.

El modelo de nuestras Facultades de Derecho aún proviene de un modelo de jurista que de forma acrítica se ha anclado en el tiempo no solo en la enseñanza y el aprendizaje del Derecho. Los rasgos de este modelo de jurista, en general, son el énfasis en el saber enciclopédico de los contenidos curriculares unido a su estanqueidad y falta de interdisciplinariedad, los métodos docentes centrados en la transmisión de conocimientos a través de la clase magistral y la memorización como objetivo del aprendizaje y de la evaluación. Esta última verifica el que se alcancen unos resultados y no el que se hayan producido nuevos aprendizajes. El diagnóstico ya lo hacía Giner de los Ríos nada menos que en 1889 en su "Sobre la reorganización de los estudios de Facultad", puede ser útil releer sus propuestas de entonces:

"…Pues la reforma ha de tender a concluir, severamente y cuanto antes, con el carácter actual que hoy tiene entre nosotros esa enseñanza, y cuyas notas cardinales son: 1ª Formalismo mecánico, verbal y memorista con la trivialidad y superficialidad consiguientes. 2ª Pasividad del alumno, falto de iniciativa, de personalidad, trabajo e ideas propias, y, por tanto, de gusto e interés objetivo por la verdad científica, 3ª Aislamiento, sequedad e incomunicación entre profesores y alumnos, y entre cada una de estas mismas clases…."(Giner de los Ríos, [1889] 2003, 42)

De esta manera se asume "inconscientemente que la función final del Derecho consiste en mantener las instituciones sociales existentes en una especie de *statu quo* atemporal." (Lasswell y McDougal [1943], 1999, 74)

En segundo lugar, se constatan las deficiencias relacionadas con el currículum, los métodos de enseñanza y las formas de evaluación que, en definitiva, conducen también a cuestiones más generales como la falta de definición de los perfiles de los egresados.(Pérez Lledó, 2003)

Con independencia de la enseñanza de los contenidos establecidos en el correspondiente Plan de estudios, no se presta importancia a la enseñanza de destrezas y valores profesionales, actitudinales, políticos o sociales y, en ocasiones, parece como si esto se diera por añadidura a la transmisión de contenidos que realiza el profesor. Sin embargo, no hay que caer, y hay que contribuir a superar, el modelo estrictamente tecnicista, desde dentro de la comprensión del propio carácter de la supuesta actividad técnica que debe desarrollar un jurista (De Lucas, 1996). Así, como dice Laporta, "reivindicar la enseñanza práctica del derecho quiere decir, o debe querer decir, ante todo,

familiarizarse con el funcionamiento de las instituciones jurídicas en la vida real y, desde ahí, iniciar el conocimiento y la construcción de la teoría jurídica de un modo activo, superando definitivamente la postura memorista y abstracta que caracteriza nuestros estudios de derecho y tantos otros..." (Laporta, 1978, 111-112 y 2003)
Como siempre suelo recordar, en un discurso que pronunció John Stuart Mill cuando fue elegido en 1867 Rector de la Universidad de St. Andrews , señala que la función de la Universidad es hacer personas competentes, cultas y sensatas, y esto les hará ser también buenos profesionales: "depende de una educación general que les haga juristas filósofos –que exijan y sean capaces de retener principios, en vez de sobrecargar su memoria con detalles." (Mill [1867] , 1984)

Por último, se acusa a la formación jurídica de su desconexión con la realidad y, por tanto, las metodologías que se introduzcan deberían caminar hacia una perspectiva en la que (también) se tenga en cuenta la inserción y la experiencia profesional al tiempo que se favorezca el acceso a la justicia a aquellos que les resulta más difícil.
"Es cada día más urgente encontrar elementos de mediación entre una Universidad desconectada de la sociedad en la cual se inserta -una Universidad "aséptica", ajena a las necesidades e intereses sociales, independiente de los poderes pero también indiferente a cualquier compromiso transformador- y una Universidad sometida a la dinámica social - sin espacio ni sentido propios, con funciones puramente instrumentales, regida por criterios empresariales y dependiente de presiones exteriores." (Bea-García Añón, 1993)

2. La Educación Jurídica Clínica como elemento transformador

Es cierto que el proceso de convergencia al Espacio Europeo también nos ha traído algunos elementos positivos en relación con la reflexión en la utilización de metodologías activas, su evaluación, la puesta en marcha de sistemas de calidad, el diseño y planificación de asignaturas, la coordinación de profesores, y otros aspectos que he tratado en otros lugares (Añón Roig, y García Añón, 2006a; 2006b; 2009a, 2009b; Dasí y otros, 2007a, 2007b, 2009; García Añón y otros, 2008a; García Añón 2008b; 2009; 2011; 2012; García Medina y otros, 2012 y 2013).

Con la variedad de elementos que hemos presentado para propiciar la reflexión, no parece que se pueda encontrar una respuesta única ni tampoco un modelo que de respuesta a todas las aristas de los problemas que se ha señalado. Aún así, pienso que la reflexión sobre cómo debe realizarse la docencia y el aprendizaje del Derecho pasa por la reflexión sobre la educación jurídica clínica, y al mismo tiempo, sobre lo que el método clínico ha supuesto y supone al enfrentarse a los grandes problemas de la docencia del Derecho, y de la docencia, en general.

No voy a explicar en que consiste la metodología clínica jurídica ni la variedad de experiencias que han sido descritas en muchos lugares. Puedo señalar, por todos, la recopilación en el libro *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social* (Bloch, 2013) y en nuestro ámbito, sin ánimo de ser exhaustivos, algunas referencias que nos recuerdan la influencia indudable y la relación de las clínicas latinoamericanas en la fundación y sostenimiento de las españolas. (Blázquez, 2005, 2013; Villarreal y Courtis, 2007; Witker, 2007; Bonet, 2008; CELS, 2008; Madrid Pérez, 2008 y 2010; RED, 2011).

En su sentido más amplio la educación jurídica clínica se entiende "como cualquier método de enseñanza activa que incluya el aprendizaje basado en la experiencia, incluyendo la simulación, las prácticas externas, y/o las clínicas internas con servicios de asistencia jurídica a clientes reales bajo supervisión de los profesores." (Wilson, 2013:217) Aunque prefiero poner el énfasis en el sentido que le da McQuoid-Mason a la educación clínica como el procedimiento "para enseñar habilidades jurídicas en un contexto reflexivo de justicia social" (McQuoid-Mason, 2008:2; McQuoid-Mason y otros, 2013:79). Esto es, se trata de formar a estudiantes en habilidades profesionales y en deontología profesional, al tiempo que se ofrecen servicios jurídicos a personas en riesgo de exclusión social o sin capacidad económica.

Lo que me interesa resaltar es cómo puede ayudar la metodología clínica, como espacio y tiempo de aprendizaje, a recuperar algunos de los elementos que requieren la enseñanza y el aprendizaje del Derecho en la actualidad, y que al mismo tiempo señalar que supondrá un mecanismo transformador de la institución universitaria allí donde se ponga en marcha y también vertebrador de la propia Universidad en el seno de la sociedad como actor principal, junto al resto de los actores de la comunidad.

Los elementos que proporciona la educación jurídica clínica han destapado los intereses que perviven, y que triunfan, en nuestras instituciones académicas, en general. La transmisión del conocimiento permeabilizado con las ideas predominantes, el mantenimiento del *statu quo*, no aprender a pensar por uno mismo sino a través del discurso pre-establecido ... Sin permitir, como en una especie de *horror vacui*, un mínimo espacio y tiempo para que los estudiantes se enfrenten a la realidad, que es su realidad y la nuestra. Esta complacencia académica hace que se resienta una perspectiva, también propia, del espíritu universitario: la lucha por la justicia y el reconocimiento de los derechos, sobre todo para aquellos que lo tienen más difícil.

Como señala Bloch, en el trasfondo del movimiento de educación jurídica clínica se encuentra "un proceso de transformación de la educación jurídica en educación en la justicia" y, en concreto, en "reorientar la enseñanza del Derecho en la formación de juristas para la justicia social." (Bloch, 2013:43 y 48).

Las principales características de la educación jurídica clínica que se insertarían en esta "estrategia" de transformación, y que incorporan algunos de los elementos que se han descrito con anterioridad, serían las siguientes: el aprendizaje a partir de la experiencia, la formación en habilidades profesionales, la función social de la actividad universitaria y el entender el acceso a la justicia como un elemento esencial de la garantía del resto de derechos.

1) El aprendizaje se realiza en un entorno y estilo participativo centrado en el estudiante y a partir de la experiencia.

Formar a estudiantes de Derecho debe implicar más que mostrarles cómo es el "Derecho", o a que "piensen como abogados" o la parte técnica y doctrinal de la práctica jurídica como aprendices pasivos. Un estudiante debe también exponerse a la realidad, a la experiencia, a las construcciones, reglas y mecanismos de la práctica jurídica (Nicolson, 2008:4; Duncan & Kay, 2013:283). Las teorías del aprendizaje sostienen que los adultos aprenden mejor utilizando la teoría para reflexionar sobre experiencias actuales o pasadas que les preparen para desempeñar roles sociales en el futuro (Nicolson, 2008, 23).

En la metodología clínica, al aprender en la experiencia, en lugar del aprendizaje por medio de las tradicionales conferencias de las clases, los estudiantes participan de

manera pro-activa en el proceso de aprendizaje. Con su iniciativa se determina y configura el alcance del problema de un cliente, y se planifica y trabaja para tratar de resolverlo. Los estudiantes aprenden más si ellos se dan cuenta de que su éxito depende de su esfuerzo, en lugar de otros factores externos que, en muchos casos, no pueden controlar: como la capacidad de transmisión de un profesor en las clases. Lo importante no solo saber un conocimiento sino aplicarlo a un problema que exige una respuesta y responsabilidad, al ser perentoriamente real. A diferencia de los abogados, que no disponen de tiempo, los estudiantes se enfrentan a estas tareas en un proceso de reflexión que puede se profundo, con corrección externa y auto-evaluación, lo que permite cerrar el círculo del aprendizaje de manera "formativa".

2) La adopción de un enfoque basado en el aprendizaje de habilidades y destrezas.
El aprendizaje involucra activamente a los estudiantes en su futura labor profesional y en el aprendizaje de habilidades y destrezas de la profesión Los estudiantes al trabajar *como si fueran abogados* incorporan en su aprendizaje las habilidades, destrezas y valores de la profesión a partir de la experiencia que tradicionalmente se han excluido de los planes de estudio de las facultades de Derecho." Los profesores clínicos enseñan a los estudiantes de Derecho lo que los abogados hacen, lo que deberían hacer, y cómo deberían hacerlo." (Bloch, 2013:44, 46). Esto incluye los procesos que forman parte de la práctica jurídica (entrevista con un cliente, la estructura de una carta, la negociación cara a cara) o las habilidades que son necesarias para el desarrollo de cualquier trabajo: investigación, redacción, comunicación, expresión oral…
En este ámbito hay que incluir la conducta, ética y responsabilidad profesional de los juristas que tradicionalmente también se ha excluido de las facultades, en contraste a otros ámbitos profesionales, como el sanitario. La reivindicación del compromiso por la justicia implica una reivindicación de la ética jurídica y la responsabilidad profesional.

3) La función social de la Universidad: el aprendizaje de conocimientos y habilidades jurídicas se realiza en contacto con los problemas reales que afectan a la sociedad, y en concreto, con los individuos, grupos y comunidades que han sido marginadas del sistema jurídico y social.

Este es el objetivo que se apuntaba al señalar que lo que se pretende es "transformar la educación jurídica en educación en la justicia formando a los juristas en la justicia social" (Bloch, 2013:43-44). Aprender a pensar de forma crítica la realidad exige dotar a los estudiantes de los mecanismos, herramientas… si queremos utilizar esas metáforas, o de los espacios y tiempos de aprendizaje en los que la realidad nos interpele y nos obligue a reflexionar para actuar. (Blázquez y García Añón, 2013)

Normalmente, las clínicas jurídicas trabajan en "casos o proyectos pretendiendo abordar la injusticia social en sus comunidades locales." (Bloch, 2013:47). Aunque "un enfoque global en la educación clínica estimula a los profesores y a los estudiantes a involucrarse en proyectos dedicados a alcanzar la justicia social más allá de las fronteras, en otras regiones del mundo. Y como parte de una red global, las clínicas pueden involucrarse en la práctica global de la justicia social a través de una variedad de proyectos clínicos especializados." En concreto, dos áreas pueden considerarse en este cometido, los derechos humanos y la inmigración. (Bloch, 2013:47-48).

El esfuerzo de colaboración de la Universidad con los problemas sociales es enorme, David Luban calculó que en año los estudiantes de las clínicas jurídicas universitarias en Estados Unidos habían dedicado tres millones de horas de asistencia jurídica a pobres y necesitados (Luban, 2003).

4) Entender y valorar qué significa el acceso a la justicia y su carencia.

Los estudiantes deben valorar el privilegio de una profesión que facilita y colabora en el acceso a la justicia, que es la garantía de la eficacia del resto de derechos fundamentales.

La cultura profesional en Estados Unidos ha aceptado tradicionalmente la idea de que la responsabilidad profesional incluye la tarea de mejorar el acceso a la justicia. Los profesores de las clínicas jurídicas han luchado por mantener esta idea dentro de la profesión (Bloch, 2013: 445). Esta perspectiva resulta esencial en nuestro entorno, antes las dificultades crecientes de acceso a la justicia, porque nuestra misión es también lo que académicamente llamamos de manera rimbombante, la universalidad en el acceso a la justicia, como un derecho. (Blázquez y García Añón, 2013)

Bibliografía

AQU, (2009) *Guía para la evaluación de competencias en el área de Ciencias Sociales*, coord. J. Garín Sallán, Agència per la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2009
http://www.aqu.cat/doc/doc_14646947_1.pdf

Añón Roig, María José y García Añón, José; "Experiencia de la impartición de la asignatura "Teoría del Derecho" dentro del Proyecto de innovación educativa de la Doble Titulación Derecho-Dirección y Administración de Empresas de la Universitat de València", *Actas del I Seminario de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, 15 y 16 de septiembre de 2005*, Coord. Teresa Franquet y Maria Marquès i Banqué, Col.lecció Papers, Facultat de Ciències Jurídiques, Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, Tarragona, 2006 a.

Añón Roig, María José y García Añón, José; "Teorías de la Justicia y aprendizaje cooperativo: estrategias y evaluación a través del método de grupo puzzle", *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, nº 13, 2006b, http://www.uv.es/CEFD/13/anyon.pdf

Añón Roig, María José y García Añón, José; "Teorías de la justicia y aprendizaje cooperativo: enseñanza a través del método puzzle (utilizando el aula móvil y el aula virtual)", *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas,* Coord. J.M. Ayllón y otros, Málaga, Facultad de Derecho, Universidad de Málaga, 2009

Añón Roig, María José y García Añón, José; "Metodologías de aprendizaje cooperativo y teorías de la Justicia", *Miradas a la innovación: experiencias de innovación en la docencia del Derecho*, ed. José García Añón, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 2009, pp. 37-51 http://issuu.com/josegarciaanon/docs/2009miradas

Area Moreira, Manuel (coord.), *Competencias informacionales y digitales en educación superior,* Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, monográfico, vol. 7, no2, Barcelona, julio de 2010. http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/article/viewFile/v7n2-area/v7n2-competencias-informacionales-y-digitales-en-educacion-superior

Bea, E. y García Añón, J.; "La idea de Universidad y la calidad de la educación", *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de la Educación*, ed. L.M. Lázaro Lorente, Valencia, Universitat de València-C.I.D.E.-M.E.C, 1993, pp. 209-213.

Biggs, J. y Tang, C. (2003a), *Teaching for Quality Learning at University*: *What the student does,* Open University Press, Buckingham (3ª ed. 2007). Hay traducción castellana: *Calidad del aprendizaje Universitario*, Narcea, Madrid, 2005.

Biggs, J. (2003b). *Aligning teaching and assessing to course objectives. Teaching and Learning in Higher Education: New Trends and Innovations.* University of Aveiro, April 2003.

Bindé, J.; *Hacia las sociedades del conocimiento. Informe mundial de la Unesco,* UNESCO, 2005

http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf

Blázquez Martín, Diego ;"Apuntes acerca de la educación jurídica clínica", *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, no 3, invierno 2005/2006, 43-60. http://universitas.idhbc.es/n03/03-04_blazquez.pdf

Blázquez Martín, Diego; "El proceso de Bolonia y el futuro de la educación jurídica clínica en Europa: una visión desde España", *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social*, ed. Frank S. Bloch, capt. 8, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, pp. 201-216

Blázquez Martín, Diego y García Añón, José; "Las Clínicas jurídicas españolas en el Movimiento Clínico Global", *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social*, ed. Frank S. Bloch, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, pp.11-22

Bloch, Frank S. (ed.); *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013 (*The Global Clinical Movement. Educating Lawyers for Social Justice,* Oxford University Press, 2011)

Bonet Sánchez, Pilar; "Clínica jurídica: la experiencia de la Universitat de València", *Actas del II Congreso de Innovación docente en Ciencias jurídicas: hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*; Facultad de Derecho, Universidad de Málaga, 2008

Browne Report, *Securing a Sustainable Future for Higher Education : An Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance."* Independent Review of Higher Education Funding and Student Finance, London, 2010
http://www.independent.gov.uk/browne-report

Castells, M. (2006a); *La era de la información : economía, sociedad y cultura*; trad. castellana de C. Martínez Gimeno y J. Alborés, Alianza, Madrid, 2006 (*The information age: Economy, Society and Culture. Volume 1: The Rise of Network Society*, Blackwell, Cambridge (Mass.), 1ª ed. 1996, 2ª ed. 2000) http://es.scribd.com/doc/55952938/Castells-La-Sociedad-Red

Castells, M. (ed.) (2006b); *La sociedad Red: una visión global*, Alianza, Madrid, 2006. (Edición original *The Network Society: a Global Perspective*. London: Edward Elgar, 2004)

CELS, *Litigio Estratégico y derechos humanos. La lucha por el derecho*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2008

Dasí Coscollar,A.; J. García Añón; A. Huguet Roig, R. Juan Sánchez, M.D. Montagud Mascarell; G. Rollnert Liern; *Innovación educativa en la Universidad: ADE-Derecho;* Valencia, Publicacions de la Universitat de Valencia, 2007: (http://www.uv.es/oce/web%20castellano/ADE-Derecho.pdf)

http://issuu.com/josegarciaanon/docs/libro_ade_derecho

Dasí Coscollar,A.; J. García Añón; A. Huguet Roig, R. Juan Sánchez, M.D. Montagud Mascarell; G. Rollnert Liern; "A joint degree programme in *Business Administration* and *Law*: experience on educational innovation applying ECTS, tutorships, and e-learning in the context of the European convergence", *European Journal of Legal Education*, vol.4, issue 1 April 2007, pp. 67-73

Dasí Coscollar,A.; J. García Añón; A. Huguet Roig, R. Juan Sánchez, M.D. Montagud Mascarell; G. Rollnert Liern; "La doble Titulación ADE-Derecho: una experiencia de innovación docente utilizando ECTS, metodologías docentes activas y e-learning en el contexto de la convergencia europea", *Actas del II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas,* Coord. J.M. Ayllón y otros, Málaga, Facultad de Derecho, Universidad de Málaga, 2009

Dans, Enrique; "Sobre educación y disrupción", 25 de julio de 2012. http://www.enriquedans.com/2012/07/sobre-educacion-y-disrupcion.html

Delors, J.; *La Educación Encierra un Tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el siglo XXI*, Ediciones Unesco, París, 1996 http://www.educa.madrid.org/cms_tools/files/6bebccef-888c-4dd6-b8c1-d0f617656af3/La_educacion.pdf

De Lucas, J. (1996); "Presupuestos conceptuales y metodológicos: sobre el concepto de Derecho, las funciones de los juristas y el modelo de docencia universitaria del Derecho" ponencia presentada en el *Primer Simposium sobre enseñanza del Derecho*, La Habana, abril de 1996. El texto no está publicado.

De Miguel Díaz, Mario (Coord.); (2006) *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Madrid, Alianza editorial.

Duncan, Nigel y Kay, Susan L.; "Abordando la competencia, la ética y la profesionalidad del abogado", *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social*, ed. Frank S. Bloch, capt. 12, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, pp. 283-298

Font Ribas, Antoni: "La incidencia del aprendizaje basado en problemas (ABP) en la integración laboral de los licenciados en Derecho", *REDICE*, 2013.

García Añón, José; Jorge Correa Ballester ; Ricardo Juan Sánchez; Mario Clemente Meoro; Roberto Pérez Salom; María José Añón Roig; Angeles Solanes Corella; Vicenta Cervelló Donderis; Francisco González Castilla; Marta Lalaguna Holzwarth; "Diseño de materiales para el aprendizaje de habilidades jurídicas fundamentales", *@Tic. Revista d'innovació educativa*, nº1, 2008; pp. 37-44; (2008a) http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/49/44

García Añón, José; "Los estudios de Derecho en Europa y la reforma de los planes de estudio: reflexiones y propuestas", en García Añón, José (ed.); *Los estudios de Derecho*

en Europa: Alemania, Francia, Italia, Reino Unido e Irlanda, Valencia, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 2008b, págs. 15-28
http://issuu.com/josegarciaanon/docs/derechoeneuropa

García Añón, José; "Diseño y elaboración de unidades de aprendizaje sobre de Habilidades Jurídicas fundamentales utilizando eXeLearning", *Miradas a la innovación: experiencias de innovación en la docencia del Derecho*, ed. José García Añón, Servei de Publicacions de la Universitat de València, 2009, pp. 154-172 (J. García Añón);
http://www.uv.es/garciaj/pub/2009_miradas.pdf

García Añón, José; "La formación continua de los jueces: reflexiones para el diseño de procesos, escenarios y recursos de aprendizaje", *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review,* nº 5, octubre 2011-marzo 2012, pp. 1-19
http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/viewFile/3083/3612

García Añón, José; "El aprendizaje cooperativo y colaborativo en la formación de los jueces y juristas" *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review,* nº 6, abril-septiembre 2012, pp. 1-22
http://revistes.ub.edu/index.php/RED/article/view/5132

García Medina, Javier; Coral Arangüena Fanego, Antoni Font, Andrés Domínguez Luelmo, Ángeles Solanes Corella, José García Añón, Cristina Guilarte Martín-Calero, Carmen Vaquero López, Montserrat de Hoyos Sancho, Manuel Gómez Tomillo, Begoña Vidal Fernández, Lourdes Santos Pérez, Francisco Javier Andres Santos, Vicenç Ribas Ferre; "Competencias específicas en los estudios jurídicos: cómo saber que se han adquirido", Actas. VII CIDUI 2012. Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación. "La Universidad: una institución de la sociedad", Universidad Pompeu Fabra; pp. 1-27, ISBN: ISBN 978-84-695-4073-2
http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/92

García Medina, Javier (ed.) *Competencias específicas en los estudios de derecho. Definición y evaluación*, Fundación Aranzadi Lex Nova, 2013

Giner de los Ríos, Francisco; (2003) "Sobre la reorganización de los estudios de Facultad (1889)", *La enseñanza del Derecho*, ed. F.J. Laporta, Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, 6 (2002), Madrid, págs. 27-45

González, Julia y Robert Wagenaar (eds.), *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Proyecto Piloto-Fase 1, 2002*; Bilbao, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2003 (http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp)

Holmwood, John (ed.), *A manifesto for the public University*, Blommsbury academic, 2011
http://www.bloomsburyacademic.com/view/A-Manifesto-for-the-Public-University/book-ba-9781849666459.xml

Kennedy, Declan; Hyland, A.; y Ryan, N.; *Writing and using learning outcomes. A practical guide, Quality Promotion Unit, University College Cork, 2007.* http://sss.dcu.ie/afi/docs/bologna/writing_and_using_learning_outcomes.pdf (Hay traducción castellana *Redactar y utilizar resultados de aprendizaje. Un manual práctico*, trad.H. Grof Reese. http://www.uctemuco.cl/cedid/archivos/apoyo/new_resultados_de_aprendizaje_01_dkennedy.pdf)

Laporta, F.J.; (1978), "Notas sobre el estudio y la enseñanza del Derecho", *Sistema. Revista de ciencias sociales, nº* 24-25, 1978 , págs. 107-112

Laporta, F.J.; (2003); "A modo de introducción: la naturaleza de las reflexiones sobre la enseñanza del Derecho", *La enseñanza del Derecho*, ed. F.J. Laporta, Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, 6 (2002), Madrid, págs.13-24

Lasswell, Harold D. y MacDougal, Myres S. (1999); "Enseñanza del derecho y políticas públicas: entrenamiento profesional para el interés público", *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, M.F. Böhmer (Comp.), Barcelona, Gedisa, págs. 73-104. El original fue publicado como "Legal Education and Public Policy: Profesional Training in the Public interest", *The Yale Law Journal*, vol. 52, 1943, pags. 202-295.

Luban, David, *"Taking Out the Adversary: The Assault on Progressive Public-Interest Lawyers", California Law Review,* 91, 2003

Maharg, Paul; *Transforming Legal Education: Learning and Teaching the Law in the Early Twenty-first Century*, Ashgate Publishing; Aldershot, 2007

Madrid Pérez, Antonio; "El proyecto derecho al Derecho: un planteamiento de actuación y reflexión comunitario", en Miquel Martínez (ed.), *Aprendizaje, servicio y responsabilidad social de las universidades,* Barcelona, Octaedro, 2008

Madrid Pérez, Antonio; "El acceso a los derechos: la experiencia del proyecto dret al Dret", Anuario de Filosofía del Derecho, nº 26, 2010 (Ejemplar dedicado a: XXII Jornadas de la Sociedad Española de Filosofía Juridica y Política: Viejos temas, nuevos problemas. (Universidad de La Rioja, 26 y 27 de marzo de 2009), págs. 31-56. http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3313245.pdf

Mateo, Joan *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, Horsori, Barcelona, 2000

Mateo, Joan y Martínez, Francesc; *Medición y evaluación educativa*, Editorial La Muralla, Madrid, 2008

McQuoid-Mason, David J.; Ernest Ojukwu, y George Mukundi Wachira, "La Educación Jurídica Clínica en África Formación jurídica y trabajo comunitario", *El*

movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social, ed. Frank S. Bloch, capt. 2, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, pp. 79-96

McQuoid-Mason, David J., *Law Clinics at African Universities: An Overview of the Service*, *Delivery Component with Passing References to Experiences in South and South-East Asia*, *Journal of Juridical Sciences,* 9, 2008.

Mill, J.S.; "Inaugural address delivered to the University of St. Andrews", (1867), *The Collected Works of John Stuart Mill, Volume XXI - Essays on Equality, Law, and Education*, ed. John M. Robson, Introduction by Stefan Collini, Toronto, University of Toronto Press, London, Routledge and Kegan Paul, 1984.

Nicolson, Donald, 'Education, Education, Education: Legal Moral and Clinical' 42 *The Law Teacher* 145, 2008.

Paliwala, A. , "Space Time and (e) Motions of Learning", R. Burridge y otros (eds.), *Effective Learning and Teaching in Law*, Lonson, ILT Kogan-Page, 2002,184-204

Paliwala, A. "Legal e-learning in Network Society", *Journal of Information, Law and Technology (JILT), Special Issue on Law, Education and Technology, 2007, 1;* http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/law/elj/jilt/2007_1/paliwala/paliwala.pdf

Pérez Lledó, J.A. (2003); "Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho", *La enseñanza del Derecho*, ed. F.J. Laporta, *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 6 (2002), Madrid, págs.197-268
RED (Revista de Educación y Derecho/Education and Law Review), Monográfico "Clínica jurídicas: desafío y oportunidad", nº 4, 2011; http://revistes.ub.edu/index.php/RED/issue/view/108

Sancho i Vinuesa, T. T. y otros; *Internet y la Red de Universidades Catalanas*, Barcelona, INE3-UOC-Generalitat de Catalunya, 2004
http://www.uoc.edu/in3/pic/esp/pdf/PIC_Universitat_esp.pdf

Tedesco, J.C.; "Educación y sociedad del conocimiento", *Cuadernos de Pedagogía*, 288, 2000, 83-86.

Villarreal, Marta y Courtis, Christian (Coord.); *Enseñanza Clínica del Derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*, CLIP (Clínica Legal de Interés Público)-ITAM (Instituto Tecnológico Autónomo de México), México, 2007.
http://derecho.itam.mx/publicaciones/ITAM-CLIP/ENSENANZA_CLINICA_DEL_DERECHO.pdf

Wilson, Richard ; "Más allá del imperialismo jurídico: la educación jurídica clínica de los Estados Unidos y el nuevo Movimiento de Derecho y Desarrollo", *El movimiento global de clínicas jurídicas. Formando Juristas en la Justicia social*, ed. Frank S. Bloch, capt. 9, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013, pp. 217-236

Witker, Jorge; "La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico", Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho, Año 5, nº 10, 2007, pp. 181-207

http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/10/la-ensenanza-clinica-como-recurso-de-aprendizaje-juridico.pdf

PARTE I. EL MODELO DE ENSEÑANZA POR COMPETENCIAS EN LOS ESTUDIOS JURÍDICOS

El proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias que el Espacio Europeo de Educación Superior reclama para los estudios de Grado y Posgrado, requiere del profesor un planteamiento adecuado de la correlación entre competencias-metodologías-evaluación. En este parte se pretende reflexionar sobre diversas experiencias acerca de la mejor elección, adecuación y adaptación de aquellas metodologías que posibiliten al estudiante adquirir el conjunto de competencias genéricas y específicas incorporadas a sus respectivos estudios.

Objetivos:

- Reflexionar sobre la definición, comprensión y contenido de las competencias genéricas y específicas de los diversos estudios.
- Identificar indicadores para valorar la progresiva adquisición de competencias.
- Determinar la virtualidad de las diferentes metodologías (método de casos, aprendizaje cooperativo, lección magistral…) en la adquisición de competencias.
- Analizar los obstáculos para desarrollar un adecuado proceso de aprendizaje por competencias.

2. CAMBIOS EN LA FORMACIÓN DEL JURISTA EN ESPAÑA*

CHANGES IN THE TRAINING OF SPANISH LAWYERS

Javier García Medina. Filosofía del Derecho. Vicedecano de Grado y Estudiantes. Facultad de Derecho. Universidad de Valladolid. E-mail: jgmedina@der.uva.es

Resumen:

Los diferentes planes de estudio de Derecho vigentes en España responden a una situación social, política y de concepciones jurídicas diversas. En este trabajo se hace referencia a los planes que han influido en las diferentes generaciones, especialmente en aquella que ahora tiene que encabezar los cambios que la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior requieren. Se alude a los perfiles de los juristas como posibles objetivos a alcanzar en función de los contenidos y metodologías empleados en su formación y en atención a las necesidades sociales a las que tienen que responder los actuales juristas.

Palabras clave: educación, juristas, planes de estudio, derecho.

Abstract:

The different curricula in the actual Spanish Law School correspond a social and political situation and with different views of the legal experience. This paper looks at the curricula which have influenced the consecutive generations of legal students, especially this which must now lead the process of introducing the European Higher Education Area in Spain. There are here references to the profiles of legal professionals as possible aims to be reached depending on the contents and learning methods used for their university training and according to the social needs to which the present legal professionals should answer nowadays.

Keywords: education, legal professionals, Curricula, law.

*Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente "Análisis de los Indicadores para la Evaluación de Competencias Genéricas en los Estudios de Grado" (Finestra Oberta: UV SFPIE F012-80590) de la Universitat de València y del Proyecto de Innovación Docente "Clínicas Jurídicas: una forma de aprendizaje de servicio para la protección de derechos humanos" financiado por el Vicerrectorado de Docencia y Estudiantes de la Universidad de Valladolid.

Introducción.

El Espacio Europeo de Educación Superior supone ya un fuerte impacto en los estudios de Derecho en España. Las transformaciones en los planes de estudio, las adaptaciones metodológicas, los planes de formación del profesorado, la utilización cada vez más frecuente de las nuevas tecnologías de información y comunicación, son ya una realidad que refleja un cambio de escenario al menos de forma aparente. Todo ello no ha hecho disminuir el debate sobre el propio proceso de Bolonia y sobre el perfil del jurista que se quiere formar en las Facultades de Derecho. Siendo éste uno de los asuntos más importantes a dilucidar y que debería haber sido el núcleo del debate en la modificación de los planes de estudio, pues ello determinaría las metodologías a utilizar y los sistemas de evaluación, lejos de ser así, la adaptación al EEES y el exigido cambio de planes se han regido[3] más bien por la idea de mantener las asignaturas existentes si bien con una reducción proporcional con el objetivo de no causar un perjuicio a nadie ni dañar las expectativas de las diferentes áreas. Es cierto que si se observa el resultado se aprecia que los planes de estudio de las diferentes facultades son muy variados y diversos, y que la exclusión, crecimiento o mantenimiento de determinadas materias se debe más a las relaciones y distribución de peso e influencia dentro de la propia facultad que a un examen y debate exhaustivo sobre el sesgo y orientación que habría que dar a un estudiante que cursase el plan de estudios, es posible que haya habido excepciones pero no parece que en general ese haya sido el modo de operar en las discusiones sobre los planes de estudio[4].

Lo que se quiere poner de relieve es que se ha puesto en marcha un proceso de cambio con unos objetivos posiblemente muy definidos desde una óptica política, con el fin de generar una mayor penetración entre los sistemas académicos de los diversos países de la unión europea, intentando mantener su diversidad y profundizando en la oferta educativa, pero que se ha dotado de pocas herramientas conceptuales y materiales

[3] La participación en la comisión de modificación de los planes de estudio de mi facultad y el intercambio de experiencias en distintos foros académicos permiten hacer tal afirmación.

[4] Dada la reducción de 5 a 4 años hubo algún movimiento fue para desplazar las materias de contenido económico Derecho Tributario y Economía Política y Hacienda Pública, bien a estudios de posgrado bien directamente a una reducción drástica, situación que también se propuso para Derecho Eclesiástico del Estado. Ninguna de las dos cosas se produjo.

para que curiosamente quienes tenían que liderar el cambio lo llevasen a cabo desde el convencimiento y con la claridad de ideas necesaria. Sin embargo eso no se viene produciendo así porque la terminología intrínseca a este proceso de cambio y los conceptos añadidos son casi desconocidos para las autoridades académicas y para el propio profesorado.

Por su parte los alumnos que ya venían denunciando las carencias de los sistemas actuales, principalmente por su percepción de que los estudios de Derecho carecían de una dimensión práctica necesaria que les capacite para afrontar su futura vida profesional con cierta solvencia, han adoptado una visión un tanto escéptica ante toda esta transformación por diversas razones: creen que van a recibir una formación de menor calidad que les coloca bajo la sospecha de una formación deficitaria; deben aprender a trabajar de forma diferente sin la certeza de que quienes tienen que capacitarles en esa nueva tarea sean capaces de hacerlo porque a su vez carecen de la formación necesaria; no ven claro que su exigencia de mayor formación práctica se vea cubierta del todo; la evaluación por competencias les genera sospechas y dudas sobre cómo la realizarán los profesores; observan como los profesores han repartido los créditos del Grado pero sin preocuparse demasiado de debatir cuáles iban a ser las competencias que consideraban más adecuadas para acceder a las distintas profesiones jurídicas con las mayores garantías.

Este es, a grandes y seguro que discutibles pero realistas trazos, el estado del proceso de adaptación de los planes de estudio, desde mi punto de vista. En definitiva, la cuestión es si los cambios que el Espacio Europeo de Educación Superior conlleva y las condiciones en que se realiza sirven o no a la sociedad de la que la universidad es deudora, tanto porque de ella recibe sus medios materiales financiación como la confianza en la formación académica, profesional y personal de las futuras generaciones.

Universidad, juristas, sociedad

La discusión en torno a cuál sería la formación más idónea para un jurista que sale de la universidad con el fin de servir y ser útil a la sociedad y al tejido institucional, no es evidentemente algo que se dé únicamente en los momentos actuales, sino que es un debate perenne que en nuestro caso ejemplificamos a partir de la propuesta de

modificación de planes acontecida el 29 de noviembre de 1713, fecha en que "las tres grandes universidades, Valladolid, Alcalá y Salamanca, recibieron una carta-orden del Consejo Real donde se requería de ellas la deliberación y propuesta de los medios conducentes al progresivo desplazamiento del derecho romano por las leyes patrias en las lecturas de las cátedras. Preocupaba en el alto organismo la excesiva presencia de aquél en la práctica y la inobservancia del orden oficial de prelación de fuentes que, no por casualidad reiterado hacia esas mismas fechas, prohibía su aplicación e imponía la primacía absoluta del derecho regio. En el informe que precedió a toda esta política, el fiscal Macanaz había culpado en buena medida a las universidades de la situación, responsables por el hecho de no inculcar en los estudiantes los suficientes conocimientos sobre las leyes patrias y mantenerse ancladas en una enseñanza romanista. Su razonamiento era muy simple: si sólo se aprendía en ellas el derecho romano, era lógico que los juristas, así formados, hicieran luego del mismo el eje de su vida profesional; si no conocían el derecho regio, era lógico que no lo utilizaran; si lo conocieran mejor, lo aplicarían más, se le querría más en la práctica, dado el natural apego de las personas hacia todo lo aprendido en los años de juventud. Había también ahí una cuestión afectiva en ese reproche a las universidades, acusadas de no infundir el necesario amor a las leyes patrias" (ALONSO, M.P., 2004, 43-44). Como principal crítica a las enseñanzas del derecho durante el siglo XVIII fue que "las universidades enseñaban un derecho caduco, anacrónico y, por consiguiente, inútil para una práctica que debía adaptarse a otro orden jurídico, un orden del que apenas se daba noticia a los estudiantes (…) De las aulas se salía mal preparado, ese era el diagnóstico (…) porque en ellas se cargaban las tintas sobre una teoría, la construida en base al comentario del *Corpus Iuris Civilis* de Justiniano por una labor doctrinal de siglos, y se hacía poco caso de una práctica regulada por leyes regias, estatutos, usos, costumbres o privilegios que apenas encontraban hueco en las exposiciones de los profesores" (ALONSO, 2004:44). Más allá de lo acertado o no de la crítica del fiscal, y de la posterior defensa de las universidades -ahí son los historiadores quienes deben pronunciarse- se observa ya un debate sobre la formación teórica y práctica de los juristas, sobre sus carencias, sobre el perfil más adecuado que debía tener un jurista desde la perspectiva de poder regio, en este caso.

Otra de las discusiones actuales es el acceso a la propia universidad y además en nuestras guías docentes actuales se habla de prerrequisitos, pero ya en la Universidad de Salamanca del XVII se exigía que "el acceso a las enseñanzas universitarias, después de los primeros estudios sobre lengua vernácula y latina, pasaba por la superación de un examen de gramática en la propia Universidad" (ALONSO, 2004:55). El grado de bachiller en Salamanca se alcanzaba asistiendo "durante cinco años a las lecturas de los catedráticos, de acuerdo con un programa que se iniciaba con los Instituta, continuaba con el Código y culminaba con el Digesto. (…) Los estatutos regulaban también el contenido de las enseñanzas de las diferentes cátedras". Y "en relación con las lecturas ordinarias, el catedrático no podía elegir, debía desarrollarlas sobre textos de las diferentes partes del *Corpus* de Justiniano que señalaban los estatutos. Inicialmente, en las cátedras de Instituta (…) se leía cada año en su totalidad, pero desde los estatutos de Covarrubias en 1561 ya sólo se comentaba una tercera parte, centrada en la materia de sucesión testada, obligaciones, estipulaciones y contratos. (…) Idéntico fenómeno de reducción de contenidos había dejado limitadas las lecturas del Código y los Digestos a lo largo del siglo XVI a un puñado de títulos, que en el caso de Codex se centraba en las materias de sucesiones, compraventa, hipoteca, prenda y otros contratos, posesión, prescripción y enfiteusis." (ALONSO, 2004:56-57). Curiosamente, de forma progresiva, también fueron sufriendo recortes de contenido, del mismo modo en que se pueden sufrir con los nuevos Grados.

Sorprende que como objetivo del aprendizaje a través de las lecturas ordinarias no estuviera "que los estudiantes aprendiesen el derecho romano contenido en la compilación justinianea, o, dicho de otra forma, que memorizasen sus preceptos, sino, ante todo, que supiesen desenvolverse en el debate jurídico y aprendiesen a solucionar conflictos conforme a derecho. (…) La habilidad dialéctica, la agilidad en la réplica a las objeciones contrarias eran, por eso, parte nuclear de la formación que se pretendía dar, lo mismo que lo era el conocimiento de la variedad de fuentes donde acudir" (ALONSO, 2004: 58-59). Adviértase que son habilidades similares a las que hoy pedimos a nuestros estudiantes. Sobre éstos, sin embargo, si tenían ventaja y era su motivación, "la actitud personal de los estudiantes y su deseo de aprender y aprovechar todas las oportunidades que les ofrecía la academia fuesen factores especialmente decisivos entonces, máxime teniendo en cuenta que no se les hacían exámenes. Para la

obtención del grado de bachiller en Leyes no se les exigía más que la asistencia continuada a las lecturas de los catedráticos a fin de "ganar cursos" durante los años requeridos, y era esa asistencia lo que debían certificar, con testigos, ante el rector. (…) el provecho que los estudiantes pudieran sacar de sus años de estancia en la Universidad se fiaba a sus propias manos" (ALONSO, 2004, 59). Quizás sea una forma de ver la autonomía sobre el propio proceso de aprendizaje. Es evidente que no estamos tratando de nada nuevo y que la formación adecuada, correcta y eficiente de los juristas es una preocupación en el tiempo.

Un jurista, una formación

En la introducción se relata lo que creo ha venido siendo en mayor o menor medida una forma de actuación presente en todos los debates de planes de estudio en su marcha hacia la adaptación al EEES. Hubiese sido quizás más correcto partir del perfil de jurista que se consideraba necesario para la sociedad actual y configurar la formación más adecuada para ello. La pregunta en este caso es qué tipos de juristas hay y cuál elegir.

Dependiendo del modelo por que se opté así debería ser la formación que se pretenda. Bobbio diferencia entre "el jurista como conservador y transmisor de un cuerpo de reglas ya dadas de las que es depositario y guardián y el jurista como creador él mismo de reglas que transforman, integrando e innovando, el sistema dado, del que ya no es solamente receptor sino también colaborador activo y cuando es preciso, crítico. (…) Estas dos imágenes de la función del jurista en la sociedad pueden depender: a) del distinto tipo de sistema jurídico en el que el jurista se encuentra actuando (variable institucional); b) de la distinta situación social en la que el jurista desarrolla su propia labor (variable social), y c) de la distinta concepción del Derecho y de la relación Derecho-sociedad que forma la ideología del jurista en un momento determinado (variable cultural)" (BOBBIO, 1990:226).

Atendiendo a la variable institucional, ha de considerarse "la distinción entre sistema cerrado y sistema abierto: sistema cerrado es aquel en el que el Derecho ha sido solidificado en un cuerpo sistemático de reglas que pretenden la plenitud, al menos potencial, y las fuentes formales del Derecho están rígidamente predeterminadas y entre

ellas no está comprendida la labor del jurista (la *jurisprudencia* en el sentido clásico de la palabra, se reduce a un comentario de las reglas del sistema); sistema abierto es aquel en el que la mayor parte de las reglas están o vienen consideradas en estado fluido y en continua transformación; no se establece una línea de demarcación tajante entre fuentes materiales y fuentes formales y se le atribuye al jurista la función de colaborar con el legislador y con el juez en la labor de creación del nuevo Derecho. La *variable social* muestra "la distinción entre una sociedad estable y una sociedad en transformación, entre una sociedad que tiende a perpetuar los propios modelos culturales y una sociedad en la que irrumpen factores de cambio que vuelven rápidamente inadecuados los modelos culturales tradicionales, entre los cuales está el conjunto de las reglas transmitidas. La *variable cultural*, "llama la atención entre concebir el Derecho como un sistema autónomo o autosuficiente respecto al sistema social, de forma que la labor del jurista se desenvuelve totalmente en su interior de aquél y concebirlo como subsistema de un sistema global, o bien (según la versión marxista de la relación Derecho-sociedad) como superestructura de una estructura social, de forma que corresponde al jurista la función de adaptar el Derecho vigente a la realidad social circundante o subyacente" (BOBBIO, 1990: 222-223).

"A estos tres pares de variables, que pueden ser considerados independientes entre sí, o variadamente dependientes según los diversos puntos de vista, corresponden tres modelos antitéticos de ciencia del Derecho: vinculada-libre, conservadora-innovadora y formalista-realista. En caso extremo –puramente hipotético- de un Derecho en un sistema cerrado, en una sociedad estable y con una ideología de la autonomía del Derecho respecto a la sociedad, la jurisprudencia debería ser vinculada, conservadora y formalista. En el caso extremo opuesto de un Derecho en un sistema abierto, en una sociedad en transformación y con una ideología del Derecho como reflejo de la sociedad, debería desarrollarse una ciencia del Derecho libre, innovadora y realista. (…) Según la primera concepción, es objeto de la Ciencia jurídica el conjunto de las reglas puestas y transmitidas que en un determinado momento histórico son aplicables por el juez.(…) la tarea del jurista en esta situación no es la de dar existencia a reglas nuevas, sino la de indicar cuáles son las reglas existentes e interpretarlas.(…) en base a la segunda concepción (…) el Derecho no es un sistema de reglas ya puestas y transmitidas sino un conjunto de reglas en movimiento, a poner y a reproponer

continuamente; objeto de la Ciencia jurídica deben ser no tanto las reglas, es decir las valoraciones de los hechos sociales en que consisten las reglas, sino los mismos hechos sociales de los que las reglas son las valoraciones" (BOBBIO, 1990:224).

Téngase en cuenta que "el contexto en el que se forjan durante el siglo XIX los principios informadores del modelo de enseñanza del Derecho vigente es el de una sociedad relativamente estable, que tiende a perpetuar sus propias concepciones culturales. Dentro de estos parámetros, el Derecho se concibe como un cuerpo de conceptos perennes y autónomos, abstraídos de las vicisitudes históricas y cognoscibles a través de la pura actividad lógica. El jurista, tiene como principal misión la de conservar y transmitir un conjunto de reglas ya dadas o a lo sumo, el de elaborarlas en un "sistema" formalmente coherente. Su cientificidad entró en crisis apenas se acentuó la dinámica de los hechos sociales y económicos, e incluso en su propia gestación surgió la crítica, todavía plena de actualidad que ponía de relieve la contingencia de sus presupuestos («tres palabras rectificadoras del legislador convierten en basura enteras bibliotecas», según la conocida fórmula de Von Kirchmann), o el carácter formal y artificioso de sus resultados (Ihering). En una sociedad en constante transformación el jurista no puede limitarse a ser el guardián de procedimientos formales o el sistematizador de datos inertes, sino que debe responsabilizarse de la programación de las líneas maestras del desarrollo social (Ramm, Rodotá, Barcellona, Cotturri). Junto a su cauta y lenta actividad tradicional de compresión del ius conditum, no puede soslayar la audaz proyección del ius condendum (Cotta). Es más, en las materias en las que se ha dado una prolongada vacancia del legislador los juristas no sólo han osado mirar a la cara al ius condendum sino que han sido los conditores del nuevo ius (Bobbio)" (PÉREZ LUÑO, 1982: 91)

Pero es que además las sociedades en los últimos años experimentan cambios sociales profundos, en los que fenómenos, como la inmigración, hacen replantear, porque no puede ser de otra manera, cuestiones de orden moral, religioso o cultural, sino incluso político. Mejor dicho, principios y valores que hasta ese momento parecían estar asumidos e integrados en los ciudadanos y en los juristas, se observa que no es así y que necesitan de desarrollo y concreción para resolver nuevos conflictos sociales. La estructura del Estado se ha fragmentado de diferente forma en los distintos países, cuestionando la propia soberanía nacional o haciendo su comprensión cada vez más

difícil. "En el ámbito jurídico se entrevé cómo se inicia una nueva fase para la ciencia jurídica. Se están produciendo cambios significativos en el panorama jurídico mundial. Los sistemas de *common law* están adoptando progresivamente técnicas legislativas que hasta hace poco tiempo eran prácticas más bien marginales con el fin de conseguir mayor homogeneidad de las aplicaciones jurídicas en aras a aumentar la seguridad jurídica. Mientras, en el ámbito del *civil law*, está produciéndose una tendencia inversa a la de la codificación para evitar, de este modo, los problemas de la rigidez y acercar de esta manera la norma al caso concreto. Esta integración jurídica de los dos grandes paradigmas jurídicos tradicionales hace que se influyan mutuamente y que empiecen a sintetizarse. La globalización supone que la jurisprudencia extranjera vaya penetrando y adquiriendo vigencia en los ordenamientos jurídicos, lo que provoca la integración de ordenamientos jurídicos inicialmente dispares, hecho que introduce nuevas contradicciones normativas"(SALOMÓN, 2006).

Ante tales cambios la pregunta obligada es si nuestras facultades capacitan a sus estudiantes para afrontar esos nuevos retos; la respuesta más suave es que "no suficientemente", pero de modo más radical se puede decir que "no".

Planes de estudio y formación del jurista

El denominado plan de estudios de 1953 vigente en la Universidad de Valladolid, se correspondía con esa idea de jurista conservador que nos señala Bobbio, en el contexto de una sociedad estable, homogénea en lo cultural, lo social y también en lo religioso, con un Derecho que respondía a un sistema cerrado. La formación del jurista era esencialmente teórica y se disponía en cinco cursos de la forma siguiente:

PRIMER CURSO	• Derecho Natural. • Derecho Romano. • Historia del Derecho Español. • Derecho Político I
SEGUNDO CURSO	• Derecho Canónico. • Derecho Político II. • Derecho Civil I. • Derecho Penal I. • Economía Política y Hacienda Pública
TERCER CURSO	• Derecho Civil II. • Derecho Administrativo I. • Derecho Internacional Público. • Derecho Penal II. • Derecho Financiero y Tributario I

CUARTO CURSO	• Derecho Financiero y Tributario II. • Derecho Civil III. • Derecho Administrativo II. • Derecho Procesal I. • Derecho del Trabajo. • Derecho.- Mercantil I.
QUINTO CURSO	• Derecho Civil IV. • Derecho Procesal II. • Derecho Mercantil II. • Derecho Internacional Privado. • Filosofía del Derecho.

Si llevamos a cabo un análisis DAFO (Debilidades-Amenazas-Fortalezas-Oportunidades) de este plan, podemos afirmar lo siguiente:

- Debilidades: La metodología dominante era la clase magistral y el sistema de evaluación consistía esencialmente en exámenes parciales y finales, o sólo finales, bien orales o bien escritos. Las clases prácticas eran escasas y no solían estar presentes en todas las materias. No existía ninguna actividad relacionada con los trabajos en grupo ni, por tanto, exposiciones públicas de los resultados de un proceso de documentación, investigación y colaboración mutua y recíproca entre los estudiantes. Falta de especialización.
- Amenazas: El estudiante construía una visión bastante dogmática del Derecho, una comprensión del Derecho como un sistema cerrado y acabado, cuyo principal valor era la seguridad jurídica, pero derivada de un fijismo e inmovilismo en todos los sentidos.
- Fortalezas: En el terreno estrictamente teórico ofrecía un equilibrio entre las materias que ahora se denominan de Formación Básica y las materias que podemos calificar de derecho positivo o de código.
- Oportunidades: Se pretendía una formación general del estudiante, pues las Facultades de Derecho no se concebían como centros de formación de abogados sino de estudiantes que podían ejercer las más diversas profesiones jurídicas (notario, registrador, juez, fiscal, …) sin que a lo largo de la carrera hubiese en algún momento un proceso de especialización o de elección por parte del alumno de alguna asignatura más allá de las incluidas en el programa indicado.

Dicho programa ha estado vigente en la Facultad de Derecho de Valladolid hasta el año 2002, fecha en la cual entra en vigor un nuevo plan de estudios para la obtención del titulo de Licenciado en Derecho, cuya distribución por materias y ciclos es la siguiente:

Primer ciclo	
PRIMER CURSO	• Derecho Romano. • Historia del Derecho Español. • Derecho Constitucional I. • Economía Política y Hacienda Pública. • Derecho Penal I. • Teoría del Derecho (Primer cuatrimestre). • Derecho Civil I (Segundo cuatrimestre)
SEGUNDO CURSO	• Derecho Civil II.- • Derecho Constitucional II.- • Derecho Penal II.- • Derecho Internacional Público.- • Economía del Sector Público (Primer cuatrimestre).- • Derecho Eclesiástico del Estado (Segundo cuatrimestre). • 3 Asignaturas optativas (elegir 6 créditos de asignaturas optativas): Teoría de los Derechos Humanos: su historia y fundamentación; Historia del Derecho Privado Europeo; Historia de las Instituciones Político-Administrativas.- • Elegir 7 créditos de asignaturas de libre configuración.
TERCER CURSO	• Derecho Civil III.- • Derecho Administrativo I.- • Instituciones de Derecho Comunitario (Primer cuatrimestre).- • Introducción al Derecho Procesal (Segundo cuatrimestre).- • Asignaturas optativas (elegir 12 créditos de asignaturas optativas): Elementos de Derecho Público de Castilla y León; Derecho Penitenciario y Derecho Penal de Menores; Economía y Hacienda de la Unión Europea:- • Elegir 19 créditos de asignaturas de libre configuración.
• Segundo ciclo	
CUARTO CURSO	• Derecho Administrativo II.- • Derecho Financiero y Tributario I.- • Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social.- • Derecho Mercantil I.- • Derecho Civil IV.- • Derecho Procesal I (Primer cuatrimestre).- • Asignaturas Optativas (Elegir 6 créditos de asignaturas optativas): Contabilidad para juristas; Propiedad Rústica; Derecho Internacional del Medio Ambiente.- • Elegir 6 créditos de asignaturas de libre configuración.
QUINTO CURSO	• Practicum • Derecho Mercantil II • Derecho Internacional Privado • Derecho Financiero y Tributario II (1C) • Derecho Procesal II (1C) • Filosofía del Derecho (1C) • Asignaturas Optativas (Elegir 18 créditos de asignaturas optativas): Derecho Administrativo Económico y Ambiental (2C); Derecho de Transporte (2C); Tutela Jurisdiccional de los Derechos Fundamentales (2C); Instituciones de Protección Social (2C); Informática Jurídica (2C); Retórica Jurídica (2C); Libertad de Circulación en el Mercado Europeo (2C)

Distribución de créditos	Curso	Materias troncales	Materias obligatorias	Materias optativas	Libre configuración	Fin de Carrera	Totales
	1º	60	0	0	0	0	60
	2º	42	6	6	7	0	61
	3º	30	0	12	19	0	61
	4º	51	0	6	6	0	63
	5º	51	0	18	0	0	69
	TOTAL	234	6	42	32	0	314

Una rápida mirada al cuadro anterior revela una serie de cambios que se pueden poner de relieve también en un análisis DAFO:

- Debilidades: no se preveía un cambio metodológico acompañando a los contenidos materiales, estos tampoco son novedosos y muchas asignaturas optativas son producto de desgajar una parte de las asignaturas, que siendo troncales, disminuyen el número de créditos atribuidos. Las actividades prácticas y los trabajos en grupo siguen estando ausentes, salvo voluntariosas excepciones, es decir, profesores que de forma voluntaria y personal proceden a introducir nuevas metodologías (clase magistral participada, método del caso, aprendizaje cooperativo) que potencian la actividad grupal. Se mantiene en un alto porcentaje la forma de evaluar, lógicamente, sólo conocimientos, mediante exámenes orales y/o escritos parciales y finales.
- Amenazas: a pesar de observarse la presencia de materias que hacen alusión a la diversidad de ordenamientos ya intraestatales como supraestatales, - derecho autonómico y derecho comunitario- su presentación a los estudiantes se sigue haciendo de forma poco dinámica, acrítica y nada argumentativa, si apelar a la capacidad de autonomía y creación del propio estudiante.
- Fortalezas: ofrece la posibilidad de elegir asignaturas optativas que pueden resultar atractivas para una formación académica autónoma y personal del propio estudiante ya que es él quién puede elegir cuál cursar en la oferta establecida, además las asignaturas optativas van convirtiéndose en el banco de prueba de algunas actuaciones docentes más atrevidas. Las asignaturas denominadas de libre configuración

respondían a la idea de que la Universidad no es sólo un lugar de transmisión y adquisición de conocimientos, sino también de intercambio de experiencias sociales, culturales, deportivas, de cursar algunas asignaturas que tienen un interés formativo al margen del curriculum propio de cada Licenciatura.

- Oportunidades: los estudiantes empezaban a percibir que ellos podían conformar su propio curriculum mediante la elección de determinadas materias; no se perdía excesiva Formación Básica, aunque empezaba a verse una tendencia por parte de la autoridad académica a disminuir su presencia. Era una oportunidad para poder ir experimentando, a medida que se acercaba el EEES, nuevas metodologías que eran ajenas a las Facultades de Derecho, pero que pueden ser muy importantes de ahora en adelante.

La publicidad que se ofrece en la web de la Universidad de Valladolid de la Licenciatura en Derecho se centra precisamente en algunos de los elementos señalados:

Descripción de la titulación	Los Licenciados en Derecho reciben una amplia formación en los fundamentos básicos del derecho y su aplicación práctica, con el objetivo de ejercer la representación y defensa de personas físicas y jurídicas, así como el asesoramiento en numerosas materias relacionadas: derecho penal, civil, mercantil, administrativo, tributario, internacional, etc..”
Rasgos formativos	Los juristas están presentes en: -los procesos de gestación de normas -diseñando propuestas, asesorando en la redacción de nuevas leyes-, -los procesos de ejecución de las leyes -velando, como técnicos al servicio de los diferentes órganos de la Administración pública, para que la actuación de ésta respete el principio de legalidad-, -los procesos de interpretación y aplicación del derecho -como jueces, fiscales o abogados-, -como consejeros jurídicos de los particulares que quieren regular sus relaciones por medio del derecho -abogados, notarios-, etc
Rasgos personales	Interés por las leyes; interés por el funcionamiento de las instituciones; tolerancia; capacidad de persuasión; sensibilidad social; respeto por los usos y costumbres sociales; espíritu crítico; capacidad de adaptación, flexibilidad y aprendizaje; capacidad de análisis; reflexivo; intuitivo; buena memoria; capacidad de concentración; razonamiento y comprensión verbal; facilidad de lenguaje; extrovertido; aptitudes para las relaciones interpersonales. Facilidad de expresión oral y escrita, pensamiento lógico, analítico y objetivo en cualquier situación a la que pueda enfrentarse, trabajo con gran carga ética y moral, abstracción y razonamiento.
Salidas profesionales	*EMPRESAS*: Asesoría Jurídica,

	Recursos Humanos, Administración, Prevención de Riesgos Laborales, Dirección Comercial, Gerencia, *ADMINISTRACIÓN PÚBLICA*: Juez, Fiscal, Notario, Abogado del Estado, Registrador de la Propiedad, Secretario Judicial, Abogado de la Seguridad Social, Secretario de Ayuntamiento, etc.. EJERCICIO LIBRE
Perspectivas laborales	Se está abriendo un gran abanico de posibilidades en el ámbito empresarial: departamentos de RRHH, Gestión y Administración, Salud Laboral. Actualmente, las especialidades que tienen mejores salidas laborales son las áreas de Fiscal, Mercantil, Laboral y Comunitario, sin olvidar el campo medioambiental, donde cada vez se producen más conflictos de intereses. Dado el auge que está experimentando en los últimos años el sector de la construcción, el campo de la gestión inmobiliaria y el urbanismo, están demandando buenos profesionales en estas áreas. Se está contando también con estos/as titulados/as, para desarrollar determinados programas humanitarios, sociales y culturales.
Formación complementaria	Completar la formación especializada: Práctica jurídica: Realización de dictámenes profesionales, redacción y estudio de documentos jurídicos (demandas, querellas, contratos,...), análisis de sentencias. Asesoría fiscal, financiera o contable. Cursos de especialización en: Gestión de recursos humanos; MBA; Prevención de riesgos laborales Dominio de herramientas informáticas y multimedia. Conocimiento de un segundo idioma.

Llama la atención un cambio en la formación del jurista pues se busca prepararle para enfrentarse a profesiones distintas a las consideradas tradicionales; se añade una formación complementaria con nuevas herramientas relacionadas con las TICs; se hace alusión al hablar de los rasgos personales de aspectos que están muy cerca de lo que son las denominadas competencias genéricas y específicas propias del nuevo Grado en Derecho; se observa un paso hacia comprensión global del estudiante como futuro profesional pero también como persona comprometida y crítica con la sociedad en la que vive.

El jurista en el Espacio Europeo de Educación Superior. El nuevo Grado en la Facultad de Derecho de la Universidad de Valladolid.

El nuevo Grado en Derecho que echó a andar en nuestra Facultad el curso 2010-2011, tiene su origen en las transformaciones que los estudios de Derecho han ido experimentando para su adaptación al EEES. Si nos ocupamos del propio de nuestra Facultad es porque cada Universidad ha implementado unos Grados con una distribución por materias completamente diferente, sin que exista en estos momentos un plan de estudios similar, si bien todos ellos se entiende que cumplen con los requisitos legales exigidos ya que los planes de estudio de cada Universidad pasan un proceso de verificación en la ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación). La memoria del Grado presenta el siguiente plan de estudios:

Primer curso			
primer semestre	ects	segundo semestre	ects
Derecho Romano (anual) [FB]	4,5	Derecho Romano (anual) [FB]	3
Historia del Derecho (anual) [FB]	3	Historia del Derecho (anual) [FB]	4,5
Teoría del Derecho (anual) [FB]	4,5	Teoría del Derecho (anual) [FB]	3
Derecho Civil I: Introducción y Derecho de la Persona (anual) [FB]	3	Derecho Civil I: Introducción y Derecho de la Persona (anual) [FB]	4,5
Economía Política [FB]	6	Derecho Eclesiástico del Estado	6
Derecho Constitucional I: Estado Constitucional y Sistema de Fuentes (anual) [FBD]	4,5	Derecho Constitucional I: Estado Constitucional y Sistema de Fuentes (anual) [FBD]	4,5
Derecho Penal I: Parte General (anual) [FBD]	4,5	Derecho Penal I: Parte General (anual) [FBD]	4,5

Segundo curso			
primer semestre	ects	segundo semestre	ects
Derecho Civil II: Obligaciones y Contratos (anual)	4,5	Derecho Civil II: Obligaciones y Contratos (anual)	4,5
Derecho Constitucional II: Organización del Estado y Sistema de Libertades (anual)	4,5	Derecho Constitucional II: Organización del Estado y Sistema de Libertades (anual	3
Derecho Penal II: Parte Especial (anual)	3	Derecho Penal II: Parte Especial (anual)	4,5
Derecho Administrativo I: Régimen General Organizativo y Sustantivo (anual)	6	Derecho Administrativo I: Régimen General Organizativo y Sustantivo (anual)	3
Derecho Internacional Público (anual)	6	Derecho Internacional Público (anual	3
Hacienda Pública [FB]	6	Derecho Comunitario	6
		Introducción al Derecho Procesal	6

Tercer curso			
primer semestre	ects	segundo semestre	ects
Derecho Administrativo II: Régimen General del Control y de las Modalidades de Acción Administrativa (anual)	4,5	Derecho Administrativo II: Régimen General del Control y de las Modalidades de Acción Administrativa (anual)	3
Derecho Financiero y Tributario I: Parte General (anual)	3	Derecho Financiero y Tributario I: Parte General (anual)	4,5

Derecho del Trabajo y Seguridad Social (anual)	4,5	Derecho del Trabajo y Seguridad Social (anual	4,5
Derecho Civil III: Derechos Reales (anual)	6	Derecho Civil III: Derechos Reales (anual)	3
Derecho Mercantil I: Empresario, Competencia y Sociedades (anual)	6	Derecho Mercantil I: Empresario, Competencia y Sociedades (anual)	3
Optativa 1	6	Derecho Procesal Civil	6
		Optativa 2	6

Cuarto curso			
primer semestre	ects	segundo semestre	ects
Derecho Internacional Privado (anual)	4,5	Derecho Internacional Privado (anual)	4,5
Derecho Mercantil II: Contratos Mercantiles, valores y crisis empresarial (anual)	3	Derecho Mercantil II: Contratos Mercantiles, valores y crisis empresarial (anual)	4,5
Derecho Civil IV: Derecho de Familia y Sucesiones	6	Practicum	6
Derecho Financiero y Tributario II: Sistema Tributario Español	6	Trabajo Fin de Grado	6
Derecho Procesal Penal	4,5	Filosofía del Derecho	3
Optativa 3	6	Optativa 4	6

asignaturas optativas - itinerarios		
Itinerario Derecho Privado	Itinerario Derecho Público	Itinerario Derecho Económico y de la Empresa
Particularidades del Derecho de Familia: Régimen Económico Matrimonial y Menores y Discapacitados (4º) Derecho de Daños (3º) Derecho Privado Comparado: los Sistemas Civilísticos y el "Common Law" (3º) Derecho Concursal (4º)	Derecho Público de Castilla y León (4º) Tutela Jurisdiccional de los Derechos Fundamentales (4º) Derecho Administrativo Económico, Urbanístico y Medioambiental (3º) Derecho Internacional del Medio Ambiente (3º) Derecho Penitenciario y Penal de Menores (3º)	Derecho del Comercio Internacional (4º) Sistema Español de la Seguridad Social (3º) Derecho Administrativo Económico, Urbanístico y Medioambiental (3º) Derecho Concursal (4º)
Teoría de los Derechos Humanos (4º) (polivalente en los tres itinerarios)		
6 créditos de suplemento de Prácticum, como actividades reconocidas en el Art. 12.8 del R.D. 1393/2007		
Para tener un itinerario es preciso cursar al menos, 3 asignaturas del que corresponda.		

Lo relevante de este plan de estudios es que junto a unas materias cuyos contenidos responden a una nueva realidad con otras preocupaciones (por ejemplo, el Derecho Internacional del Medio Ambiente), se lleva a cabo una distribución de materias entre cursos muy distinta a la que venía siendo habitual en los estudios de Derecho, pero la novedad principal es expresar en términos de competencias[5], las capacidades que se pretenden que alcancen los estudiantes y la presencia de las correspondientes metodologías y sistemas de evaluación con que se procuran conseguir y valorar. La memoria de Grado presenta una distribución general de competencias

[5] Marqués i Banqué, Mª. "La evaluación de competencias en la Educación Superior: retos e instrumentos", en *Revista de Educación y Derecho*, nº0, abril-septiembre, 2009, p.49.

genéricas y competencias específicas, que hemos agrupado de acuerdo con clasificaciones al uso:

FACULTAD DE DERECHO DE VALLADOLID (ESPAÑA) **CUADRO DE COMPETENCIAS GENÉRICAS**[6]		
INSTRUMENTALES	COGNITIVAS	G1. Capacidad de análisis y síntesis G2. Capacidad para aplicar conocimientos en la práctica G4. Conocimientos generales básicos en el campo del derecho. G5. Conocimientos básicos de la profesión. G11. Capacidades para gestionar información (capacidad para buscar y analizar información de diferentes fuentes). G12. Capacidad crítica y autocrítica.
	METODOLOGICAS	G3. Planificación y gestión del tiempo. G9. Habilidades de investigación. G10. Capacidad para aprender (de manera autónoma). G15. Resolución de problemas. G16. Toma de decisiones. G31. Tener la capacidad de reunir e interpretar datos e información relevante desde el punto de vista económico para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas de índole social, científica o ética. G32. Poseer las habilidades de aprendizaje necesarias que les permita emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía.
	TECNOLÓGICAS	G8. Habilidades informáticas básicas.
	LINGÜISTICAS	G6. Comunicación oral y escrita en tu lengua nativa. G7. Conocimientos de una lengua extranjera.
INTERPERSONALES	INDIVIDUALES	G22. Apreciación de la diversidad y multiculturalidad. G23. Capacidad de trabajar en un contexto internacional. G24. Conocimiento de culturas y costumbres de otros países. G25. Capacidad de trabajar de manera autónoma y eficientemente. G28. Compromiso ético.
	SOCIALES	G17. Trabajo en equipo. G18. Capacidades interpersonales. G20. Capacidad para trabajar en un grupo interdisciplinar.
SISTÉMICAS	ORGANIZACIÓN	G26. Diseño y gestión de proyectos. G29. Preocupación por la calidad.
	CAPACIDAD EMPRENDEDORA	G13. Capacidad de adaptación a nuevas situaciones. G14. Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad). G27. Iniciativa y espíritu emprendedor.
	LIDERAZGO	G19. Liderazgo. G30. Motivación de logro.

FACULTAD DE DERECHO DE VALLADOLID (ESPAÑA) **CUADRO DE COMPETENCIAS ESPECÍFICAS**	
RELACIONADAS CON OBJETIVOS DE **MEMORIZACIÓN**	E1. Demostrar un conocimiento de los principales rasgos del sistema jurídico incluyendo cierta familiaridad, a nivel

[6] Villa, A. y Poblete, M., *Aprendizaje basado en competencias*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2008, p.57

	general, con sus instituciones y procedimientos. E3. Demostrar cierto conocimiento profundo de áreas específicas. E4. Capacidad para identificar y aplicar las fuentes jurídicas básicas. E28.1. Conocer el funcionamiento y las consecuencias de los sistemas económicos y de sus instituciones, de las distintas alternativas de asignación de recursos, de acumulación de riqueza y de distribución de la renta.
RELACIONADAS CON OBJETIVOS DE **COMPRENSIÓN**	E2. Demostrar un conocimiento de los principios y valores jurídicos en una amplia gama de materias más allá del currículum nuclear. E5. Capacidad para identificar y aplicar todas las fuentes jurídicas de relevancia en una cuestión concreta. E6. Capacidad para identificar las preocupaciones y valores sociales subyacentes en las normas y principios jurídicos. E11. Capacidad para identificar y comprender cuestiones jurídicas. E20. Capacidad para leer una amplia diversidad de trabajos complejos en relación con el derecho y sintetizar sus argumentos de forma precisa. E23. Capacidad para identificar y seleccionar información estadística o numérica relevante y emplearla en un informe.
RELACIONADAS CON OBJETIVOS DE **APLICACIÓN**	E13. Capacidad para encontrar soluciones nuevas o imaginativas en el planteamiento de un problema o en la utilización de recursos jurídicos con diversos enfoques. E16. Capacidad para redactar documentos jurídicos (textos legales, contratos...). E18. Capacidad para exponer el conocimiento con un dominio adecuado de las habilidades orales y escritas propias de la profesión jurídica. E19. Capacidad para redactar con fluidez textos jurídicos elaborados, empleando la terminología técnicamente apropiada. E21. Capacidad para trabajar en equipos interdisciplinares como experto en derecho y contribuir efectivamente a sus tareas. E24. Destreza en el uso de las herramientas informáticas relevantes por ejemplo, tratamiento de texto, bases de datos standard, recursos web, y capacidad para determinar sus propias necesidades tecnológicas. E27. Capacidad para emplear un lenguaje jurídico extranjero. E28.2. Conocer las razones últimas que justifican la intervención del sector público en la economía, los instrumentos disponibles para diseñar políticas económicas, sus ventajas e inconvenientes, y sus efectos sobre los objetivos de carácter socioeconómico. E28.3. Conocer y comprender el marco jurídico, privado y público, regulador de los Diferentes agentes económicos, los sectores productivos y el mercado, así como el contexto social y cultural en el que se desarrollan los hechos económicos.
RELACIONADAS CON OBJETIVOS DE **ANÁLISIS**	E7. Capacidad para identificar los debates de actualidad y comprometerse en ellos empleando para ello de manera

	precisa el derecho aplicable. E8. Capacidad para distinguir entre el razonamiento jurídico y los argumentos de índole política. E9. Capacidad para identificar y trabajar con los principales aspectos de un ordenamiento jurídico extranjero. E12. Capacidad para identificar cuestiones jurídicas relevantes partiendo de un conjunto complejo de hechos no estructurado jurídicamente. E14. Capacidad para decidir si las circunstancias de hecho son suficientemente claras para una decisión fundada en derecho E26. Conciencia de la dimensión ética de las profesiones jurídicas E28.4. Identificar y anticipar problemas económicos relevantes, tanto en el ámbito público como privado. E28.5. Analizar y comprender los hechos económicos en conexión con el entorno social, cultural y jurídico en el que se desarrollan, teniendo en cuenta su dimensión histórica.
RELACIONADAS CON OBJETIVOS DE **SÍNTESIS**	E10. Capacidad para planificar y llevar a cabo tareas jurídicas complejas de modo autónomo. E15. Capacidad para elaborar y presentar una decisión jurídicamente fundamentada. E17. Capacidad para llevar a cabo investigación científica en el campo del derecho.
RELACIONADAS CON OBJETIVOS DE **EVALUACIÓN**	E22. Capacidad para asesorar sobre las posibles resoluciones de un caso y para diseñar estrategias alternativas conducentes a las distintas soluciones. E25. Capacidad para reflexionar sobre el propio aprendizaje y buscar y usar el feedback.

Las consideraciones que se pueden hacer del nuevo Grado previas a su puesta en marcha, son desde una perspectiva DAFO, las siguientes:

- Debilidades: la discusión generada por la reducción de la duración de los estudios de cinco a cuatro años hace que se parta ya de una posición negativa al considerarse, como no puede ser de otro modo, que los contenidos deben disminuirse; que algunos contenidos, para poder ser mantenidos y ajustados al plan, han debido pasar a cursos iniciales en los que la formación del estudiante puede hacer difícil su comprensión; a pesar de parecer apostar por la formación básica como instrumento que más adelante puede permitir volver a adquirir conocimientos en un proceso de aprendizaje continuo a lo largo de la vida, se ha producido una rebaja excesiva de materias formativas a favor de materias cuyo encaje sería más adecuado en el posgrado; las metodologías que se proponen para conseguir con éxito la adquisición de las competencias,

son ajenas a la formación de los profesores; los planes de formación de las Universidades no pueden cubrir en tan breve espacio los deficits de formación del profesorado; la evaluación por competencias requiere de una comprensión adecuada de qué se entiende por competencias, qué indicadores se han de considerar para determinar que se están trabajando, midiendo y valorando correctamente.

- Amenazas: se corre el riesgo de que el profesorado aprecie un incremento de la carga docente sin que sepa bien si el tiempo y esfuerzo invertido le van a ser reconocidos, si una vez hecha tal inversión los resultados a alcanzar le van a permitir abordar objetivos, metodologías y evaluación, con suficiente acierto para no causar un perjuicio a los estudiantes; un mal y descoordinado empleo de nuevas metodologías y tecnologías, por falta de una adecuada formación, pueden suponer un incremento de la carga del estudiante, pudiendo provocar su abandono y fracaso.
- Fortalezas: como en todo cambio se requiere un cierto tiempo para convertir algunas debilidades y amenazas en fortalezas; una buena combinación de metodologías, evaluación, coordinación, determinación de la carga docente y del alumno puede dar como fruto unos resultados muy provechosos, si por el medio se han ido trabajando una serie de competencias que, de adquirirse correcta y fehacientemente, posibilitan al alumnos una formación bien estructurada, especializada, autónoma y completa cara a enfrentar cualquiera de las profesiones jurídicas.
- Oportunidades: el nuevo Grado permitirá mediante el empleo de metodologías que siendo muy idóneas para el aprendizaje del Derecho, no han sido muy utilizadas, como el método del caso, y con las cuales se puede presentar una visión del Derecho mucho más práctica, dinámica, poliédrica, compleja y de soluciones diversas; la docencia adquiere un papel relevante; se hará necesaria una mayor planificación y coordinación de las actividades; se incrementará la interdisciplinariedad; formar a los alumnos en valores ciudadanos que permitan hacer ver la Universidad como un ámbito de adquisición de compromisos sociales y

profesionales al servicio de la sociedad; contribuir a la idea de una formación y a un aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Conclusiones

Un análisis de los planes de estudio que han conducido en España a la obtención de la Licenciatura en Derecho, permiten observar que en el período temporal considerado, se ha dado una gran variación en sus objetivos generales, en sus pretensiones de formación teórica y práctica y, por supuesto, en la percepción sobre cuál debe ser la función que los juristas tienen en la sociedad. Parece evidenciarse que los planes de estudio se orientan progresivamente a formar juristas que actúan en sistemas abiertos, con un derecho dinámico, en el que las soluciones privadas de conflictos son cada vez más frecuentes y para ellas son necesarios juristas con unas posibilidades enormes de integrar los conocimientos en nuevos contextos.

El EEES si bien pretende un espacio universitario único, con movilidad de estudiantes, lejos de ello ha provocado una diversidad, que si bien parece estar controlada y garantizada por una variedad de oficinas de calidad y acreditación, resulta de inicio, desconcertante. La modificación de los planes de estudio y de la correspondiente formación de los futuros juristas, no es sólo más que una pieza de los cambios que se van a necesitar hacer para poder hacer frente a un sistema diferente: los relacionados con la carrera docente; con el valor y peso de la docencia en unos mecanismos de acreditación todavía, quizás, excesivamente inclinados a la investigación, y en los que la gestión tiene cada vez un papel más relevante; los cambios metodológicos directamente relacionados con las competencias a considerar y con las actividades necesarias para implementar su consecución; los sistemas de evaluación, en los que la evaluación continua comienza a presentarse como algo novedoso en la Universidad, requiriendo sistemas de evaluación constante y diversos hasta los ahora empleados.

La Universidad ha de ser un motor de cambio y transformación social, pero sin perder la capacidad de reflexión que le permita divisar el horizonte más allá de posibles cambios desnortados, inmediatos e interesados. Ese es el difícil pero apasionante papel

que le debe corresponder a la Universidad en este nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

Bibliografía

ALONSO ROMERO, M.P., (2004) "Ius commune y derecho patrio en la Universidad de Salamanca durante los siglos modernos. Trayectoria docente y métodos de enseñanza de Antonio Pichardo Vinuesa, Juan de Solórzano Pereira, Francisco Ramos del Manzano y José Fernández de Retes", en El Derecho y los juristas en Salamanca (Siglos XVI-XX). En Memoria de Francisco Tomás y Valiente. Salamanca, Ediciones Universidad de Salamanca y autores.

BOBBIO, N., (1990) "Derecho y Ciencias Sociales", en *Contribución a la Teoría del Derecho* (edición a cargo de A.Ruiz Miguel), en Debate, Madrid.

GARCÍA MEDINA, J. (ed.) (2013): *Competencias específicas en los estudios de Derecho. Definición y evaluación*, Valladolid, Thomson Reuters, Fundación Aranzadi Lex Nova.

GARCÍA MEDINA, J.; GUILARTE, C.; SOLANES, A.; GÓMEZ, M.; DE HOYOS, M.; SANTOS, L.; VAQUERO, M.C.; RIBAS, V.; VIDAL, B.; GARCÍA AÑÓN, J.; FONT, A.; DOMÍNGUEZ, A.; ANDRÉS, FJ.; ARANGÜENA, C.: (2012) «Competencias específicas en los estudios jurídicos: Cómo saber que se han adquirido», *La Universidad: una institución de la sociedad*, Barcelona: CIDUI, 2012, <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/92/83>.

PÉREZ LUÑO, A.E., (1982) "La filosofía del Derecho y la formación de los juristas", en *Sistema*, nª 49.

SALOMÓN, L., (2006) "La formación del jurista europeo en la sociedad del conocimiento", en *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 3 - N.º 1 / Abril.

SOLANES, A. y GARCÍA MEDINA, J. (2012): «Una visión diferente de los derechos humanos: trabajando con el método de casos», en *La Universidad: una institución de la sociedad*, Barcelona: CIDUI, 2012. <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/187/176

SOLANES, A., y GARCÍA MEDINA, J. (2013) *La formación en Derechos Humanos a través del aprendizaje cooperativo*, (publicación en CD, ISBN 978-84-8458-417-9), Girona, 4-5 julio de 2013; UNIVEST2013.

3. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS A TRAVÉS DE LA JURISPRUDENCIA EN EL GRADO EN DERECHO DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA. SITUACIÓN ACTUAL Y PROPUESTAS DE MEJORA.

María Teresa Alonso Pérez. Profesora Titular de Derecho Civil y Coordinadora del Grupo de Aprendizaje a través de la Jurisprudencia de la Universidad de Zaragoza. E-mail: alonsop@unizar.es

Esther Hernández Sainz. Profesora contratada doctora de Derecho mercantil y Coordinadora del Grupo de Aprendizaje a través de la Jurisprudencia de la Universidad de Zaragoza. E-mail: estherh@unizar.es

Resumen:

En este trabajo se exponen las conclusiones extraídas a partir del análisis de las Guías docentes de las asignaturas del Grado en Derecho y las encuestas realizadas a los profesores que imparten clase en este Grado en Derecho en torno a la adquisición de competencias a través de actividades de aprendizaje basadas en la jurisprudencia. A partir de los datos obtenidos hemos evaluado cómo nuestros estudiantes están alcanzando los objetivos relacionados con el correcto manejo de la jurisprudencia y otras competencias en los primeros años de implantación del Grado en Derecho con el fin de proponer algunas acciones de mejora.

Palabras clave: Aprendizaje por competencias. Competencias relativas al uso de jurisprudencia. Metodologías activas. Metodología del caso. Aprendizaje a través de la jurisprudencia.

Abstract:

This paper aims to present the conclusions drawn from the analysis of the different Course's Programs of Study in the Degree in law and the surveys passed to the professors who taught in this Degree, on the acquisition of skills through the activities of learning based in case law analysis. From the obtained data we have evaluated how our students are reaching the goals related to the correct use of the case law and other skills in the first years of implementation of the Degree in law in Zaragoza University in order to propose some improvement measures.

Keywords: Skills related to the use of case law. Active learning methodologies. Case methodology. Learning through case law study.

1. El empleo de técnicas de aprendizaje a través de la jurisprudencia como instrumento para la adquisición de competencias en la implantación del Grado en Derecho en la Universidad de Zaragoza.

Este artículo tiene por objeto presentar los resultados de un estudio sobre el empleo de técnicas de aprendizaje a través de la jurisprudencia como instrumento para la adquisición de competencias específicas del Grado en Derecho en la Universidad de Zaragoza realizado en el marco del Proyecto de Innovación PIIDUZ_12_1_038[7]. Este proyecto coordinado por las autoras de este trabajo da continuidad a Proyectos anteriores, en los que un grupo de Profesores de la Facultad de Derecho coordinados por la Profesora Mª Teresa Alonso Pérez, hemos diseñado distintas estrategias docentes dirigidas a promover el uso de la jurisprudencia como instrumento de aprendizaje de contenidos y adquisición de competencias esenciales para un jurista en distintas ramas del Derecho.

El aprendizaje a través de la jurisprudencia constituye una variante del método del caso, que permite al alumno adquirir resultados de aprendizaje relevantes a partir de la búsqueda, lectura, análisis y crítica de sentencias. Además sitúa al discente como protagonista en la construcción de su propio aprendizaje, que parte del análisis y discusión de experiencias y situaciones reales previamente resueltas en las sentencias o resoluciones objeto de análisis. Con el estudio de sentencias se acorta la distancia entre la teoría y la práctica, pues el alumno conoce directamente la problemática real en torno a una materia concreta y los aspectos más controvertidos y litigiosos.

Evidentemente las actividades de aprendizaje vinculadas al manejo de la jurisprudencia contribuyen a la formación en competencias específicas del Grado en Derecho que están relacionadas con la búsqueda, análisis, interpretación y aplicación de jurisprudencia como las competencias CE05 (interpretar los textos jurídicos desde una perspectiva interdisciplinar y utilizando los principios jurídicos, así como valores y principios sociales, éticos y deontológicos como herramienta de análisis); CE10 (saber realizar la búsqueda, la obtención y la aplicación de fuentes jurídicas legales, jurisprudenciales y

[7] Proyecto de Innovación docente en torno a la *Contribución de la metodología de aprendizaje del Derecho a través de la Jurisprudencia al desarrollo de algunas competencias específicas del Grado en Derecho: situación actual y propuesta de acciones interdisciplinares de mejora.*

doctrinales) y CE11 (saber usar las TIC en la búsqueda y obtención de la información jurídica, así como herramienta de trabajo y comunicación).

Pero además el aprendizaje a través de la jurisprudencia, entendido como metodología docente, es una actividad de aprendizaje que favorece una adquisición y comprensión de conceptos jurídicos más eficaz y duradera y constituye un instrumento para la adquisición de otras competencias específicas del Grado en Derecho como las competencias CE01 (identificar las instituciones jurídicas específicas para cada ámbito disciplinario); CE02 (identificar y aplicar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico); CE03 (analizar estructuras normativas); CE04 (aplicar la normativa jurídica y los principios del Derecho a supuestos fácticos); CE07 (saber realizar una argumentación jurídica básica, redactar escritos jurídicos y utilizar la oratoria jurídica); CE06 (saber aprender autónomamente y adaptarse al actual entorno jurídico global, plural y cambiante) o CE09 (analizar crítica, creativa e innovadoramente el ordenamiento jurídico para la dialéctica jurídica).

Atendida su importancia nos propusimos conocer cómo se está articulando en el Grado en Derecho de la Universidad de Zaragoza, cuya implantación culminará el próximo curso 2013-14, la adquisición de competencias relacionadas con la búsqueda, análisis y aplicación de jurisprudencia y qué tipo de actividades de aprendizaje a través de la jurisprudencia desarrollan los profesores para contribuir a la consecución de otros resultados de aprendizaje relevantes en la construcción de las competencias específica del grado. Nuestro objetivo es conocer la situación actual para realizar propuestas de mejora.

2. Metodología

La metodología utilizada en nuestro estudio parte de un análisis de las Guías docentes de todas las asignaturas del Grado en Derecho de los tres primeros cursos que se imparten hasta el momento. En concreto hemos analizado si las Guías fijan como resultado de aprendizaje la adquisición de alguna habilidad o destreza relacionada con el uso de jurisprudencia (búsqueda, análisis, aplicación, etc…) y si prevén actividades de aprendizaje a través de la jurisprudencia ligadas al desarrollo de esas competencias o de otras propias del Grado en Derecho. También hemos estudiado si los sistemas de

evaluación permiten medir adecuadamente si se han alcanzado o no esos resultados de aprendizaje relacionados con el adecuado manejo de la jurisprudencia.

Además hemos completado nuestro estudio con los datos obtenidos a partir de una encuesta remitida a todos los Profesores que imparten clase en el Grado en Derecho para conocer si, en la práctica, los profesores realizan actividades de aprendizaje basadas en la jurisprudencia, con qué intensidad y de qué tipo y cuál es la importancia que les otorgan. La encuesta fue contestada por 18 profesores lo que supone en torno a un 50% de los profesores que imparten docencia en el Grado. No obstante, creemos que es suficientemente representativa, pues la mayoría de las respuestas proceden de profesores permanentes, habiendo contestado en menor medida los profesores asociados.

3. La formación en competencias relacionadas con la jurisprudencia y las actividades de aprendizaje a través de la jurisprudencia en las guías docentes.

Una primera fase de nuestro estudio consistió en el análisis detenido del contenido de las Guías docentes de las asignaturas que se imparten en el Grado en Derecho que nos ha permitido detectar algunas deficiencias que podrían ser subsanadas. Se han analizado las Guías docentes de los tres primeros cursos, que son los efectivamente implantados, no estando todavía disponibles las Guías de Cuarto Curso.

3.1. Las Guías Docentes de Primer curso

Tras analizar las Guías de las siete asignaturas que se imparten en primer y segundo semestre de Primer curso se observa una falta generalizada de referencias específicas a resultados de aprendizaje relacionados con la utilización de jurisprudencia, aunque en algunas Guías tales resultados pueden entenderse contenidos en resultados más amplios como el conocimiento y manejo de fuentes del Derecho[8], entendido este concepto en un sentido amplio que atribuye a la jurisprudencia el carácter de fuente indirecta. Sólo una Guía, la correspondiente a Derecho constitucional I, recoge explícitamente como resultado de aprendizaje "la búsqueda y organización de las fuentes jurisprudenciales relativas a la materia jurídico-constitucional".

[8] Es el caso de las Guías de Derecho civil: persona y bienes, Fundamentos de Derecho constitucional o Teoría del Derecho

En las guías de este primer curso sería conveniente que se incluyesen de forma específica resultados de aprendizaje relacionados con la adquisición de las competencias CE10 (saber realizar la búsqueda, la obtención y la aplicación de fuentes jurídicas legales, jurisprudenciales y doctrinales) y CE11 (saber usar las TIC en la búsqueda y obtención de la información jurídica, así como herramienta de trabajo y comunicación), en conexión con la jurisprudencia.

Otro problema es que en algunas guías, como la de Derecho romano, se proponen como resultado de aprendizaje habilidades de análisis de jurisprudencia, que a nuestro juicio son excesivamente complejas para un primer curso. En este curso inicial es suficiente con que los alumnos sean capaces de realizar con solvencia actividades de búsqueda, fichado y lectura comprensiva de jurisprudencia. Por lo tanto, en primer semestre, son imprescindibles actividades dirigidas a aprender a buscar jurisprudencia en diversas bases de datos informatizadas familiarizándose con el manejo de los motores de búsqueda y, en segundo semestre, actividades de fichado y lectura. A este respecto hay que destacar como muy positivas algunas actividades dirigidas a la formación en manejo de bases de datos de legislación y jurisprudencia que se desarrollan en coordinación con los responsables de Biblioteca en algunas asignaturas.

Se observa además falta de coordinación entre asignaturas del mismo curso. Es necesario que las distintas guías incorporen resultados de aprendizaje complementarios que contribuyan a la adquisición gradual de las competencias CE10 y CE11. P. ej. encomendar a concretas asignaturas el aprendizaje de la búsqueda de sentencias, a otras posteriores el fichado, a otras el significado e importancia de la jurisprudencia, etc….

Finalmente, en relación con la evaluación hay escasas referencias a actividades de evaluación que midan el nivel en que se han alcanzado los resultados de aprendizaje relacionados con la jurisprudencia.

3.2. Las Guías Docentes de Segundo curso

En relación con las Guías de segundo curso, se mantienen algunas carencias como la ausencia, en general, de actividades de evaluación específicas dirigidas a determinar el grado de consecución de objetivos relacionados con la búsqueda, comprensión y análisis de jurisprudencia. Aunque estos resultados de aprendizaje pueden evaluarse en el marco

de la presentación y corrección de casos prácticos que se contempla en varias Guías[9] como instrumento de evaluación, falta en la mayoría de los casos una referencia a la correcta búsqueda y aplicación de jurisprudencia entre los criterios de evaluación de los casos. Solo las Guías de Derecho penal: parte general y Derecho penal: parte especial prevén evaluar actividades de análisis de jurisprudencia. Estimamos que es muy positivo que una de las actividades que se somete a evaluación sea un comentario de una o varias sentencias.

En este curso se detectan de nuevo déficits en la coordinación con otras asignaturas del mismo curso y de cursos anteriores. Son varias las asignaturas en que figura el uso de las TICs en la búsqueda y obtención de información de carácter jurídico, cuando estos resultados de aprendizaje deben corresponder a primer curso[10]. En segundo curso deberían alcanzarse resultados de aprendizaje más complejos relacionados con la adecuada selección, estudio y análisis de jurisprudencia. También resulta muy adecuado en este curso iniciar al alumno en la correcta aplicación de jurisprudencia a la resolución de casos prácticos, tarea que convendría llevar a cabo de forma coordinada en varias de las asignaturas de Derecho positivo que se imparten en este curso.

3.3. Las Guías Docentes de Tercer curso

En tercer curso se aprecia, en general, que los resultados de aprendizaje que se persiguen implican un desarrollo mayor de las competencias relacionadas con la jurisprudencia, atendiendo a la necesaria gradación en el desarrollo y adquisición de esta competencia. Así, se hace referencia en varias Guías a la necesidad de que los alumnos fundamenten la resolución de casos prácticos en la jurisprudencia[11]. Se pretende que los alumnos acaben fundado sus consideraciones en jurisprudencia. No obstante, en algunas guías todavía se proyectan resultados de aprendizaje que los alumnos deberían haber adquirido en el primer Curso de su formación, como el relativo

[9] Así en las Guías de Derecho constitucional II, Derecho individual y colectivo del trabajo, Derecho Civil: obligaciones y contratos; Derecho penal: parte general y Derecho Penal: parte especial

[10] Así en la Guía de Derecho civil: obligaciones y contratos se menciona que "se promoverá a través de estas clases la adquisición por parte del alumno de la competencia transversal de consulta de TICs para la adquisición de información jurídica", al tiempo que se combina con actividades de mayor nivel como "el estudio y análisis de sentencias dictadas por los Tribunales o resoluciones administrativas (RDGRN)"

[11] A modo de ejemplo pueden verse las Guías de Derecho de protección social, Derecho de familia y sucesiones, Derecho procesal I o Derecho mercantil I y II.

a la obtención de información con ayuda de las TICs[12]. Este tipo de resultados de aprendizaje no debiera figurar en las Guías docentes de tercer curso, sino tan solo en las de primer curso.

En cuanto a las actividades de aprendizaje, en este curso se proyectan actividades que implican trabajo de estudio y análisis de jurisprudencia, y en casi todos los casos este trabajo se relaciona con la resolución de casos prácticos y así se insta al alumno a que apoye sus consideraciones en jurisprudencia. Estas previsiones de actividades de aprendizaje están en consonancia con los resultados de aprendizaje proyectados, mereciendo este punto una valoración positiva. Además se está acercando al estudiante a una forma de trabajar que es similar a la que tendrá que desarrollar en su vida profesional, donde la atención a las resoluciones judiciales o administrativas en la preparación de una demanda, dictamen, etc… es esencial. Consideramos muy positivo que se trabaje en la facultad del mismo modo a cómo se hará en la vida profesional.

Excepcionalmente en algunas Guías no se prevé realizar ninguna actividad relacionada directamente con el desarrollo de competencias relacionadas con el correcto análisis y aplicación de la jurisprudencia. Esto no significa que no se realicen luego en la práctica diaria de clase, pues como veremos a continuación la práctica totalidad del profesorado encuestado reconoce la importancia del trabajo con jurisprudencia y son muchos los que realizan diversas actividades, aunque no estén reflejadas en la Guía docente.

De nuevo, en materia de evaluación la práctica totalidad de las Guías prevén que estas competencias se evalúen en el marco de la resolución de casos prácticos

4. El profesorado y la formación en competencias a través de la jurisprudencia

A partir de una encuesta con diez ítems pasada al profesorado que imparte docencia en el Grado en Derecho se observa como la totalidad de los encuestados que han respondido otorga a la jurisprudencia mucha o bastante relevancia como método de adquisición de conocimientos jurídicos[13]. De hecho, la práctica totalidad del profesorado realiza actividades que suponen trabajo con sentencias de los Tribunales o

[12] Así sigue figurando en las Guías de Derecho mercantil I y II.

[13] Un 82,7 % ha seleccionado las opciones 4 y 5 de una escala de 5 para responder a la pregunta "¿Qué importancia cree que tiene la lectura de resoluciones judiciales como instrumento de adquisición de conocimientos jurídicos?"

resoluciones administrativas. Solo un escaso 9 % indica que no realiza actividades de este tipo por no ser viable en su asignatura. Algunas de estas respuestas corresponden a profesores de primer curso, donde hay asignaturas instrumentales en las que pueden ser más aconsejables otras actividades. No obstante, de los datos obtenidos resulta preocupante que un 28 % solo ocasionalmente realice este tipo de actividades y que además la mayoría de los que así responden sean profesores de tercer curso. Ciertamente, la jurisprudencia no es el único método de aprendizaje, ni siquiera es el más importante –salvo en materias específicas como el Derecho de Daños- pero es el único que permite al profesor con formación exclusivamente teórica –como la mayoría de los profesores de la Facultad- mostrar a los alumnos cómo en la vida real se aplica el Derecho para solucionar conflictos con trascendencia jurídica.

Estos datos se confirman con los relativos a cuántas sentencias exigen los profesores leer a sus alumnos, pues un porcentaje elevado indican un número considerable de sentencias. En torno a un 39 % de los profesores invita a sus alumnos a leer más de quince sentencias durante el curso, e incluso algunos más de treinta. De nuevo aquí un 28% de profesores propone la lectura de un número de sentencias inferior a diez, siendo preocupante que bastantes de estos profesores impartan clase en tercer curso, donde la práctica totalidad de asignaturas abordan Derecho positivo. Lo razonable es que sea en los primeros cursos cuando el alumno trabaje un menor número de sentencias, para ir incrementando el nivel de exigencia en cursos superiores. Los alumnos con una formación en conocimientos jurídicos más completa son los que mejor aprovechamiento pueden hacer del trabajo con jurisprudencia, de modo que parece adecuado que sea en 3º y 4º cuando más se realicen este tipo de actividades

En cuanto a las concretas actividades que se realizan, se incluyó una pregunta específica para los profesores de primer curso en torno a cómo se iniciaba a los estudiantes en la búsqueda de jurisprudencia, contestando un 50 % de los profesores que imparten clase en primer curso que formaban ellos mismos a sus estudiantes en el marco de sus clases presenciales, mientras que el resto invitaban a funcionarios de la biblioteca o remitían a los cursos que estos organizan. Las respuestas dadas a esta pregunta revelan una cierta carencia de sincronización y cierta ineficiencia docente, en el sentido de que no sería necesario ocupar tiempo de clase para formar a los alumnos en la consulta de bases de

datos cuando se puede hacer al margen de la docencia ordinaria aprovechando las jornadas de formación que se organizan conjuntamente con el personal de Biblioteca.

Además se añadió otra pregunta amplia en la que se solicitaba información sobre el tipo de actividades incluyendo las siguientes:

> *1. Indico una sentencia sobre algún tema explicado en clase, para su lectura y comentario en clase.*
>
> *2. Indico una sentencia sobre algún tema no explicado en clase para su lectura y comentario en clase y desarrollar, de ese modo, la explicación de un aspecto de la asignatura.*
>
> *3. Nunca mando leer sentencias sobre temas no explicados en teoría.*
>
> *4. Planteo un caso y les pido que apoyen las soluciones que proporcionan al mismo, no sólo en normas, sino en jurisprudencia.*
>
> *5. Planteo un caso y les adjunto una o varias sentencias que resuelven casos similares.*
>
> *6. Planteo un caso y, con posterioridad a su análisis en clase, les proporcionó la sentencia de la que se ha extraído el supuesto de hecho.*
>
> *7. Les proporciono una lista de sentencias en relación a un tema que deben leer y fichar, así como extraer conclusiones sobre la posición de la jurisprudencia sobre los aspectos abordados.*
>
> *8. Les pido efectuar trabajos escritos sobre análisis de varias sentencias relacionadas con un tema concreto.*
>
> *9. En caso de que el trabajo que haga con jurisprudencia no encaje en ninguno de los supuestos anteriores, puede – si lo estima oportuno- indicarnos en qué consiste.*

A partir de las respuestas se deduce que la mayoría de los profesores sigue haciendo un uso que podríamos denominar "clásico" de la jurisprudencia, similar al que se ha venido haciendo de la jurisprudencia como instrumento docente en las Facultades de Derecho desde tiempo inmemorial. Así trece profesores que marcaron la opción 1; nueve, la opción 4, once, la opción 5 y siete la opción 6, opciones todas ellas que encajan en

modos tradicionales de empleo de la jurisprudencia en la formación de juristas. Que los porcentajes más elevados encajen en estas respuestas es indicativo de que la implementación del Grado no ha cambiado los hábitos y modos de trabajo de los profesores. Teniendo en cuenta que el cambio de Programa implica un cambio de modos de hacer en cuanto que no sólo deben impartirse conocimientos sino que los alumnos deben formarse en competencias, esta respuesta resulta bastante reveladora.

No queremos decir, con ello, que el uso clásico de este instrumento no sea adecuado, pero entendemos que es un poco pobre en el marco de la formación en competencias a la que tanta importancia se le ha dado en la nueva titulación.

De hecho, los profesores consideran de forma mayoritaria (67% frente a 22%) que los alumnos no acaban su formación habiendo desarrollado al máximo las competencias directamente relacionadas con la búsqueda, análisis, aplicación y crítica de jurisprudencia

En lo que sí hay coincidencia en la práctica totalidad de los profesores es en que este tipo de actividades comportan una carga de trabajo normal o elevada tanto para los profesores como para los alumnos, siendo mayoría los que estima que es una carga razonable[14].

5. Conclusiones y propuestas de mejora

Las Guías docentes demuestran que no existe una planificación clara en relación con la formación en competencias relacionadas con la jurisprudencia. Falta una secuenciación progresiva de los resultados de aprendizaje que comience con los más simples en primer curso y avance en los siguientes hacia la adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades más complejas. En las asignaturas de primer curso debe fijarse como resultado de aprendizaje que los alumnos sean capaces de buscar y obtener jurisprudencia de las bases de datos informatizadas más comunes en la práctica, y de leer y elaborar fichas de sentencias que les faciliten su utilización posterior para el estudio de la materia o la resolución de casos. En segundo curso debe potenciarse que

[14] Un 67 % considera que la carga de trabajo para el profesor es normal y un 61% estiman que el nivel de exigencia para los alumnos es llevadero y compatible con el trabajo en otras asignaturas

los alumnos sean capaces de aplicar la jurisprudencia en la resolución de casos. En tercer curso se continuará con la aplicación de jurisprudencia en la resolución de casos más complejos y se comenzará a formar al alumno en capacidades de aprendizaje a través de la jurisprudencia y análisis crítico de sentencias. Finalmente en cuarto curso las actividades de aprendizaje a través de la jurisprudencia conviene que se enfoquen hacia el análisis crítico de sentencias y la realización de estudios jurisprudenciales sobre temas o problemas concretos. El objetivo en estos cursos superiores es que los resultados de aprendizaje que obtengan los alumnos se correspondan con los niveles superiores de la taxonomía de Bloom[15], incluyéndose resultados de aprendizaje relacionados con la aplicación, análisis y evaluación de las soluciones ofrecidas por los Tribunales en sus sentencias.

Para que esta gradación sea efectiva es imprescindible una mayor coordinación entre cursos y entre las asignaturas de un mismo curso, para evitar el exceso de carga de trabajo tanto en el profesorado como en los alumnos.

Finalmente, solo una evaluación de calidad permitirá que se alcancen los resultados de aprendizaje deseados, por lo que conviene que se incluyan actividades de evaluación que sean coherentes con esa gradación en la adquisición de resultados de aprendizaje vinculados al correcto manejo de la jurisprudencia. Actualmente o no se evalúan o la evaluación se produce de forma aislada y puntual.

El profesorado percibe que es deficiente la formación que en competencias relacionadas con la jurisprudencia se proporciona al alumno, el cual –entiende el profesorado- acaba su formación sin haber llegado a desarrollarlas de un modo completo, que sería lo deseable. Quizás el problema reside en que el uso de la jurisprudencia como instrumento en el proceso de docencia-aprendizaje sigue respondiendo en gran medida a patrones clásicos, lo que explica que no se perciba ni por el profesor ni por el alumno como un modo de trabajo que implica una alta carga de trabajo, lo cual sería normal en un momento de cambio. Tras unos años de completa implantación del Grado sí sería esperable que la carga de trabajo con esta metodología

[15] Nos referimos a la taxonomía de objetivos del aprendizaje o habilidades de pensamiento formulada por Benjamín Bloom en 1956 y revisada por Lorin Anderson y David R. Krathwohl en el año 2000. Véase ANDERSON, L. y KRATHWOHL, D., *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Abridged Edition (Paperback), 2000 y WILSON, L. O., *Beyond Bloom - A new Version of the Cognitive Taxonomy*, 2006.

fuera normal, pero no en el momento actual de crisis en el sentido de cambio. Por otro lado, llegamos a esta conclusión no sólo por el modo de trabajo que con este instrumento de aprendizaje se sigue haciendo a tenor de las respuestas dadas a la pregunta nº 6, y por los resultados obtenidos a las preguntas relativas a la carga de trabajo; también el número de sentencias cuyo estudio se indica corroboran esta conclusión.

Bibliografía

ALONSO PÉREZ, Mª T., (2011), "El aprendizaje del Derecho a través de la Jurisprudencia" *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria* nº 11.

ALONSO PÉREZ, Mª T., HERNÁNDEZ SAINZ, E., MOREU CARBONELL, E. (2011), "La adquisición gradual y estructurada de competencias relacionadas con la jurisprudencia en Derecho", *Prácticas y modelos innovadores para la mejora y la calidad de la docencia*, Prensas Universitarias, Zaragoza.

BARRIO GALLARDO, A. (2012), "El aprendizaje del Derecho a través de una jurisprudencia informatizada" *III Jornadas de Buenas Prácticas en la Docencia Universitaria con Apoyo de TIC*. Zaragoza, 11 de septiembre de 2012

HERNÁNDEZ SAINZ, E., (2011), "Experiencias de aprendizaje del Derecho Mercantil a través de la jurisprudencia" *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria* nº 11.

4. FOMENTO DE UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL CLAVE: LEER, REDACTAR Y EXPONER PROBLEMAS JURÍDICOS.

Experiencias prácticas sobre razonamiento jurídico en el Grado en Derecho de la Universidad de Navarra

FOSTERING A TRANSVERSAL COMPETENCE: READING, WRITING AND SHOWING LEGAL PROBLEMS

Eugenia López-Jacoiste, Universidad de Navarra. E-mail: ejacoiste@unav.es

María Cruz Díaz de Terán, Universidad de Navarra. E-mail: mdiazdet@unav.es

Javier Nanclares Valle, Universidad de Navarra. E-mail: jnancla@unav.es

Victoria Sánchez Pos, Universidad de Navarra. E-mail: vsanchez@unav.es

Resumen:

El nuevo Espacio Europeo de Educación Superior ha transformado el tradicional modelo de docencia y aprendizaje del Derecho en un sistema tendente a que los alumnos adquieran las competencias y habilidades que les serán requeridas en el mundo profesional. De entre las competencias y habilidades fijadas para el Grado en Derecho por la Universidad de Navarra, hemos centrado nuestra investigación en una competencia transversal clave: la capacidad de razonamiento lógico, herramienta necesaria y común para el conocimiento y la práctica del Derecho que integra capacidades tales como la comprensión, asimilación, interpretación, redacción y argumentación de los conocimientos de las distintas ramas del Derecho. Configurándose como una competencia transversal que, consecuentemente, se implanta de forma progresiva y cumulativa en las sucesivas asignaturas del Grado, cuatro profesores de distintas áreas y cursos (*Teoría del Derecho* -1º curso- *Derecho Internacional Público* -2º curso- ; *Los Procesos Civiles* -3º curso-, y *Trabajo Fin de Grado* -4º curso-) hemos trabajado en la coordinación de las actividades docentes formativas que garanticen la adquisición por el alumno de aquella capacidad de razonamiento lógico.

El objetivo del presente trabajo es exponer algunas de estas diferentes actividades que, de forma siempre coordinada, se han venido realizando en los diferentes cursos y asignaturas, y ello con el fin último de reflexionar sobre los mecanismos más adecuados para el fomento de la capacidad de razonamiento lógico jurídico de nuestros alumnos del Grado en Derecho.

Palabras clave: Competencia transversal, razonamiento jurídico, *íter* formativo, aprendizaje práctico

Abstract:

The new European Higher Education Area has transformed the traditional model of teaching and learning of law in a system aimed at students to acquire the competencies and skills that will be required in the professional world. Among the competences and skills set for the Law Degree at the University of Navarra, we have focused our research on key cross competence: the ability of logical reasoning, common and necessary tool for the knowledge and practice of

law that integrates capabilities such as understanding, assimilation, interpretation, writing, and argument of knowledge of the various branches of law.
This key competence is implemented in a gradual and cumulative in successive four courses. Therefore four teachers from different areas and courses have been working in coordinating teacher training activities to ensure the student's acquisition of that logical reasoning ability, i.e, *Theory of Law*-course -1st; *Public International Law* 2nd; Civil Processes, 3rd year and Final Year 4th.
This paper aims to present some of these coordinated activities that have been conducted in different courses and subjects, and this with the ultimate aim of reflecting on the most appropriate mechanisms for capacity building legal logical reasoning of our students of the Law Degree

Keywords: transversal skills, legal reasoning, formative *iter*, practical learning

1. Antecedentes

Resulta indiscutible que la adaptación de los planes de estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior ha modificado enormemente la tradicional concepción de la enseñanza universitaria del Derecho y, con ello, los profesores hemos tenido que asumir cambios sustanciales en la planificación de nuestra docencia. A grandes rasgos, la transformación en el modelo de aprendizaje que el denominado "Plan Bolonia" ha implantado parte de la clásica tendencia a garantizar la transmisión del conocimiento de las distintas parcelas del Derecho para alcanzar un sistema en el que los propios alumnos sean quienes, durante sus años en la universidad, adquieran las competencias y habilidades que le serán requeridas en el mundo profesional. Con dicho fin ha sido necesario acometer una transformación en el modo de entender y de hacer la Universidad que se ha traducido, entre otras muchas cuestiones, en la propuesta y asimilación de nuevas metodologías de enseñanza y aprendizaje y en la introducción de las nuevas tecnologías en nuestras aulas.

La definición del nuevo Grado en Derecho comenzó en la Universidad de Navarra el 25 de junio de 2007. En esa fecha, los profesores y personal investigador en formación de la Facultad fueron convocados a una reunión presidida por la Junta de la Facultad con la finalidad de informar acerca de las directrices aprobadas por el Ministerio para la implantación de los nuevos Grados y solicitar de los asistentes cuantas sugerencias estimaran oportunas, para comenzar los trabajos preparatorios. En dicha reunión se recibieron algunas observaciones y peticiones. Entre otras, se destacaron el fomento del uso de nuevas tecnologías aplicadas a la docencia del

Derecho y la necesidad de la transversalidad de competencias y habilidades a lo largo de los cuatro años de Grado[16].

A raíz de esa reunión, un grupo de profesores de la Facultad, procedentes de áreas distintas, decidimos crear un equipo de investigación docente para trabajar en el la implementación de las anteriormente citadas.

En una primera fase de nuestra investigación (2009-2011), nos centramos en el uso en el aula de dispositivos de respuesta por control remoto (*clickers*)[17]. Tras los buenos resultados obtenidos, decidimos comenzar una segunda fase enfocándonos esta vez en las competencias transversales que el estudiante debe adquirir durante el periodo formativo. En concreto, nos centramos en una que consideramos clave: la capacidad de razonamiento lógico. Para el desarrollo de esta competencia transversal (CT 2) los miembros del equipo de investigación nos hemos coordinado para delimitar los objetivos específicos y parciales del razonamiento lógico, estableciendo actividades dirigidas a fomentar habilidades que faciliten la adquisición de esta competencia a lo largo de los distintos cursos del Grado. En concreto, las materias que se incorporaron a este objetivo fueron: Teoría del Derecho (1º Grado), Derecho Internacional Público (2º Grado), Procesos civiles (3º Grado) y el trabajo Fin de Grado (4º Grado).

2. Metodología

Desde un primer momento los miembros del equipo estuvimos de acuerdo en la necesidad de coordinarnos para lograr con éxito nuestro objetivo. Por esta razón acordamos establecer un cronograma de reuniones: tres reuniones por trimestre (una antes de comenzar, otra durante el trimestre y la última una vez finalizado).

En la primera reunión –celebrada en a finales de agosto de 2011- nos propusimos objetivos: a corto y a largo plazo. A corto plazo contemplamos la necesidad de ir introduciendo actividades enfocadas al desarrollo del razonamiento lógico en cada una de las materias implicadas. Y a largo plazo, analizar los resultados que obteníamos haciendo un seguimiento a los alumnos desde primer curso de Grado hasta el último. Todavía no podemos aportar datos con resultados a largo plazo, pero sí podemos

[16] Cfr. Memoria del Título, disponible en: http://www.unav.edu/documents/11310/383317/memoria2009.pdf

[17] Los resultados de esta investigación fueron expuestos en el VIII Foro sobre la evaluación de la calidad de la investigación y de la educación superior (FECIES), celebrado en Santander del 31 de mayo al 6 de junio de 2011 y publicados en el Libro de Capítulos del Congreso (pp. 981-986).

comentar los resultados de los objetivos propuestos a corto plazo. A continuación expondremos qué actividades –coordinadas entre los profesores implicados en el proyecto – desarrollamos en cada materia.

3. Actividades desarrolladas

3.1. Primer Ciclo

En primero y segundo de Grado (a través de *Teoría del Derecho* y *Derecho Internacional Público*) contemplamos actividades cuyo objetivo es que el estudiante desarrolle la capacidad de leer e interpretar textos jurídicos, pudiendo explicar su contenido con un lenguaje sencillo, pero preciso (CM: 12). Esta competencia de módulo contempla a su vez una competencia específica, la capacidad de leer e interpretar textos jurídicos (CE: 32).

Leer e interpretar los textos jurídicos es un pilar esencial del razonamiento y de la argumentación jurídica necesaria para valorar unos hechos conforme a un principio o norma, reconocido como válido y para decidir o fundamentar la acción que de dicha valoración se sigue[18]. No se trata de ver la única solución adecuada a un caso concreto, ya que como afirmaba Kelsen,

> "si por interpretación jurídica se entiende la determinación del sentido de la norma que debe aplicarse, el resultado de esta actividad solo puede ser la determinación del marco que constituye esa norma y, por consiguiente, la constatación de las diversas maneras posibles de darle contenido. La interpretación de una norma, pues, no conduce necesariamente a una sola solución, que sería la única correcta. Por el contrario, puede dar lugar a varias soluciones igualmente válidas desde el punto de vista jurídico."[19]

A continuación expondremos las actividades que se desarrollan en cada una de las materias señaladas con el fin de alcanzar esta competencia así entendida.

3.1.1. Teoría del Derecho

La asignatura de *Teoría del Derecho* pretende realizar una aproximación de carácter general y global al Derecho. Adopta la perspectiva propia de la Filosofía jurídica. Tiene un carácter manifiestamente introductorio y asume como tarea una

[18] GÁRATE, R. M., "El razonamiento jurídico", *Derecho y Ciencias Sociales*, Abril 2009, Nº1, pp.194-215, p. 198.

[19] KELSEN, H., *Théorie pure du droit*, 2º ed., Baconnière, Neuchâtel, 1988, p. 151.

función formativa general. Por ello, se enmarca en el primer semestre del primer curso del Grado en Derecho. Los objetivos de contenido que se proponen en esta materia se resumen en cuatro puntos a) Comprender qué es, en general, el Derecho, cuál es su sentido, sus fundamentos, su función en la sociedad y sus relaciones con la Justicia; b) Comprender que existen distintas concepciones del Derecho, diversas formas de entender el fenómeno jurídico (básicamente el iusnaturalismo y el positivismo jurídico); c) Conocer los aspectos fundamentales de la estructura del Derecho; y, por último, d) Analizar la problemática de la interpretación y aplicación del Derecho.

Dados estos objetivos, se entiende que el desarrollo de la competencia que se comenta resulta fundamental. De esta manera, a lo largo del trimestre están programados dos tipos de actividades encaminadas a desarrollar en el estudiante la capacidad de razonamiento lógico: unas en grupo y otras individuales.

A) Actividades en grupo. Consisten en la realización de cuatro prácticas. Cada grupo consta de cuatro miembros, siendo uno nombrado secretario, que será quien redacte o, en su caso, haga de portavoz. La documentación relativa a cada práctica está disponible en la página web de la asignatura, accesible a través de la plataforma informática ADI. La dinámica de las prácticas siempre es la misma: Tras la entrega del material, los alumnos van trabajando a lo largo de dos semanas, durante las cuales tienen concertada tutoría con el profesor, para solucionar dudas. A su vez el profesor les va guiando, ayudándoles a descubrir las conexiones entre los hechos. La entrega de la primera práctica se programa para mitad de octubre, la segunda a finales de octubre, la tercera a comienzo de noviembre y la última a mitad de noviembre. El contenido de las prácticas está coordinado con el temario explicado en clase. La resolución final de la práctica se realiza en hora de clase. El día indicado para cada práctica la profesora hace entrega de las preguntas que deben resolver durante la primera hora de clase[20]. Durante la segunda hora, se corrige en clase (cada grupo interviene a través de su portavoz).

A través de estas actividades se pretende que los estudiantes alcancen un doble objetivo: una primera aproximación al manejo de textos jurídicos y que sean capaces de esclarecer las relaciones existentes entre los hechos descritos. Y todo enfocado desde la perspectiva de un razonamiento lógico. Los temas de las prácticas son: Derecho y

[20] Si el grupo no ha trabajado con carácter previo la documentación que se les ha ido entregando junto con las respectivas indicaciones, resulta evidente que no podrá realizar una buena práctica

Justicia, coherencia, analogía y los juicios de Nuremberg. El contenido de estas prácticas está coordinado con aspectos que se trabajan en *Derecho Internacional*.

B) Actividades individuales. Cada lección del temario finaliza con unas preguntas con las que los alumnos deben relacionar contenidos. Cuando concluye una lección el estudiante sabe que el siguiente día el profesor comenzará con la corrección de las preguntas del tema ya visto. Por tanto, la realización de esta actividad no sólo les ayuda a reflexionar sobre los contenidos estudiados sino también a contrastar cuál es la situación de sus conocimientos.

3.1.2. Derecho Internacional Público

Entre los objetivos de conocimiento de la asignatura de *Derecho Internacional Público* (6 ECTS) del Grado en Derecho en la Universidad de Navarra destaca 1) saber explicar los derechos y obligaciones que se derivan de la soberanía estatal en el plano internacional y 2) saber explicar cuáles son y cómo operan los principales instrumentos jurídicos internacionales de la actual comunidad internacional. Sin duda, estos objetivos sólo se pueden alcanzar de forma satisfactoria a través del desarrollo de ciertas capacidades y habilidades transversales, en particular, desarrollando la capacidad de leer e interpretar textos jurídicos aplicables en cada caso, como parte integrante del razonamiento lógico.

Leer e interpretar los textos jurídicos en el ámbito de las relaciones internacionales significa que se han de valorar hechos internacionales que transcienden la soberanía estatal y afectan a varios Estados u otros sujetos del orden internacional. Tales hechos han de ser evaluados en conformidad con unos principios, normas y costumbres reconocidos como válidos por la propia comunidad internacional, cuyos principales destinatarios son precisamente aquellos Estados que contribuyen con sus actos o su consentimiento a la formación de tales principios, normas y costumbres. Para poder hacer esta valoración el derecho internacional establece una regla general de interpretación en el artículo 31 del Convenio de Viena sobre el Derecho de los Tratados celebrados entre Estados (1969), pero aplicable no sólo a las normas convencionales. Toda interpretación debe hacerse de buena fe, conforme al sentido corriente de los términos utilizados según su contexto y teniendo en cuenta su objeto y fin. Junto con el contexto, se debe considerar la práctica ulteriormente seguida en la aplicación de un

tratado. Dadas estas particularidades del orden internacional es menester ejercitarse en la lectura, interpretación y comprensión de los tratados internacionales, de las resoluciones y declaraciones de las organizaciones internacionales y de la jurisprudencia del Tribunal Internacional de Justicia para que el alumno alcance los objetivos de conocimiento de esta asignatura señalados anteriormente.

En este contexto, a lo largo del curso están programadas dos tipos de actividades dirigidas a adquirir y desarrollar esta capacidad de *leer e interpretar* textos jurídicos de carácter internacional.

A) Como primera actividad, con ocasión de los temas del programa se comienzan las clases comentando textos breves, como por ejemplo, el principio de la libre determinación de los pueblos, recogido en la Resolución 2625 (XXV) de 1970 de la Asamblea General de las Naciones Unidas. En esta resolución recoge los principios estructurales del orden internacional aplicable en nuestros días, si se cumplen los requisitos y las salvaguardas regladas. Por ello, en la clase se van desgranando sus elementos constitutivos, el contexto de su aprobación, el objeto y fin de la resolución, su ámbito de aplicación y sus límites, a pesar de que efectivamente estas cuestiones no están así expresamente estipuladas ni estructuradas en el texto. Sólo una lectura e interceptación ordenada, lógica, en coherencia con el resto de principios regulados en la Resolución y, por tanto, con una argumentación jurídica permite entender el alcance y aplicación actual del citado principio.

B) Un segundo tipo de actividad en la que se desarrolla esta capacidad de *lectura e interpretación de textos jurídicos* es la realización de casos prácticos. Estos casos prácticos que pueden ser muy variados, y que son extraídos de la práctica internacional. Los alumnos deben analizar los problemas jurídicos planteados en el caso y han de dar una respuesta razonada conforme a las disposiciones específicas aplicables en cada caso. No se trata sólo de señalar las normas aplicables, sino de explicar en cada uno su aplicación o exclusión concreta, sus eventuales límites o sus posibles excepciones o condiciones. Se trata de entender el su aplicación al caso concreto.

Durante el curso 2012-2013, nos hemos centrado en la interpretación de reservas a los tratados y en las declaraciones de reconocimiento de la jurisdicción del Tribual Internacional de Justicia. En concreto, hemos analizado la reserva del Reino Unido relativa a la aplicación del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos al

personal de las fuerzas armadas y a los detenidos[21]; las reservas de los Estados Unidos, Italia y el Japón en virtud de las cuales esos países aplicarán el Convenio Internacional del Trigo de 1986, de 14 de marzo de 1986 "provisionalmente, dentro de los límites de la legislación nacional"[22], o la reserva del Canadá a la Convención sobre los Derechos Políticos de la Mujer, de 31 de marzo de 1953, "en relación con los derechos que corresponden a la competencia legislativa de las provincias"[23]. En cuanto a las declaraciones se analizaron las providencias de 2 de junio de 1999 relativas a las demandas de indicación de medidas provisionales presentadas por Yugoslavia contra España y los Estados Unidos en los asuntos relativos a la *Licitud del uso de la fuerza*, en las que se reconoció claramente la validez de las reservas formuladas por esos dos Estados al artículo IX de la Convención de 1948, que atribuye a la Corte competencia para conocer de todas las controversias relativas a dicha Convención[24] aun cuando algunas de las partes habían considerado que tales reservas no eran compatibles con el objeto y el fin de la Convención. Igualmente se trabajó la opinión consultiva de 28 de mayo de 1951 sobre las *Reservas a la Convención para la Prevención y la Sanción del Delito de Genocidio*[25], según la cual una reserva a la Convención contra el Genocidio estaría permitida siempre que no fuera incompatible con el objeto y el fin de la Convención.

En todas estas prácticas se ha requerido del alumno que aplique la regla general de interpretación. No sólo basta conocer el texto de la Reserva o Declaración, sino su la lectura e interpretación, no solo entendiendo el significado común de los términos utilizados, sino comprendiendo el entorno jurídico y lógico con el fin de concluir una argumentación basada en el Derecho. De esta forma, el alumno va adquiriendo la capacidad de leer e interpretar normas jurídicas para aplicarlas a un problema concreto con el fin de buscar una solución adecuada a dicho caso particular, aun asumiendo que tal solución puede no ser la única posible, como afirmaba Kelsen.

---

21 *Traités multilatéraux déposés auprès du Secrétaire général*, disponible en: http://treaties.un.org, cap. IV.4

22 *Ibid*., cap. XIX.28

23 *Ibid*., cap. XVI.1

24 *Licéité de l'emploi de la force*, *C.I.J. Recueil, 1999*, p. 772, párrs. 29 -33, y pp. 923 y 924, párrs. 21 - 25.

25 *Réserves à la Convention sur la prévention et la répression du crime de génocide*, *C.I.J. Recueil 1951*, p. 15.

3.2. Segundo Ciclo

En tercer y cuarto curso de grado, una vez adquiridas suficientemente las habilidades para leer e interpretar textos jurídicos, las competencias específicas que se desarrollan son la capacidad de redactar textos jurídicos con una argumentación coherente y la capacidad de exponer y defender oralmente los argumentos jurídicos sostenidos en esos escritos.

Esto supone dar un paso adelante y de calidad en los objetivos de formación de los estudiantes de Derecho. La "fase asuntiva", propia de las asignaturas de primer ciclo y también presente, siquiera sea de modo parcial, en las asignaturas de segundo ciclo, se basa en la actualidad en una adquisición de conocimientos alejada de la clásica repetición memorística de conceptos, normas y definiciones, de eficacia necesariamente provisional y caduca. Antes bien, dicha fase se asienta sobre un aprendizaje inspirado por la lectura de todo tipo de textos jurídicos y la búsqueda de su sentido último, de la razón de justicia que late en el fondo de los preceptos, sentencias o textos doctrinales que constituyen el material sobre el que ha de trabajar el alumno.

En esta fase se contiene ya, sin embargo, el germen de la competencia que se va a desarrollar en las asignaturas del segundo ciclo. No ha de olvidarse que la competencia de módulo número 12 busca no sólo alcanzar la capacidad de leer e interpretar textos jurídicos, sino también la posibilidad de explicar su contenido con un lenguaje sencillo pero preciso. Esta aptitud explicativa implica necesariamente que el alumno ha de ser capaz de asimilar esos conocimientos con una actitud activa, materializada en la habilidad para interpretar el texto jurídico, esto es, para amoldar su contenido objetivo al esquema mental del propio alumno. Es entonces cuando se puede pretender que éste sea capaz de explicar su contenido. Y sólo a partir de ese momento se puede comenzar a desarrollar la competencia consistente en redactar textos jurídicos con una argumentación coherente.

Comprensión (leer), asimilación (interpretar) y recreación (redacción) son los pilares sobre los que se sustenta la capacidad de razonamiento jurídico de la que se trata de dotar al alumno. Razonamiento en potencia y en acto, esto es, en su dimensión interna y en su proyección externa o práctica, respectivamente. Pretensiones que pueden parecer poco ambiciosas, por cuanto reducibles a un correcto leer y escribir en versión adaptada al mundo jurídico, pero que esconden las claves para garantizar el correcto

razonamiento lógico de quien pretende desarrollar su vida profesional en un mundo, como el jurídico, de normas cambiantes según las circunstancias de tiempo y lugar. Un mundo profesional en el que primará no lo que uno estudió y sea capaz de recordar sino lo que uno estudie y sea capaz de entender[26].

3.2.1. Procesos Civiles

Partiendo de las premisas introductorias acerca de la transformación en los métodos de aprendizaje del Plan Bolonia, la asignatura *Los Procesos Civiles* se convierte, dada su naturaleza y proyección eminentemente práctica, en una materia idónea para el ejercicio de aquellas nuevas metodologías de la docencia. Se trata de una asignatura de 6 ECTS que se imparte en el tercer curso del Grado en Derecho y que pretende proporcionar a los alumnos un conocimiento en profundidad de las instituciones que integran la justicia civil en España, principalmente del proceso civil en sus fases de declaración y ejecución, así como de las alternativas al mismo previstas para la solución de conflictos en el ámbito del Derecho privado, en especial del arbitraje y de la mediación. A las competencias y habilidades específicas que el alumno debe adquirir tras haber cursado la asignatura subyace la competencia transversal objeto de nuestro estudio, esto es, la capacidad de razonamiento jurídico, que en todo caso implica la comprensión, asimilación e interpretación de los conocimientos jurídicos. Dichas competencias específicas son: 1) Consolidación y profundización del aprendizaje de la utilización de bases de datos jurídicas; 2) Aprendizaje reflexivo y autónomo a nivel individual y en equipo. Capacidad de exposición oral y escrita en el contexto de la argumentación jurídica; 3) Capacidad de razonamiento crítico sobre la legislación y la jurisprudencia y sus problemas de aplicación en la práctica forense; y 4) Habilidad para aplicar los conocimientos teóricos básicos del Derecho Procesal civil español a la realidad práctica.

A la vista de tales competencias se hace nuevamente evidente, que la docencia del Derecho Procesal debe integrar, según han puesto de manifiesto los profesores

[26] PUJOL, C., *Cuadernos de Escritura*, Ed. Pre-Textos, Valencia 2009, p. 38, "si nuestros universitarios terminaran sus carreras sabiendo leer y escribir dignamente, ya podríamos darnos por satisfechos, todo lo demás se daría por añadidura, se encuentra en libros que hay que saber leer y escribir". En el mundo jurídico, el objeto de estudio no se encuentra sólo en libros (sino también en leyes, convenios o sentencias) pero la afirmación del autor sigue resultando igualmente válida.

CHOCRÓN GIRÁLDEZ y TINOCO PASTRANA[27], nuevos métodos de apoyo docente que faciliten la familiarización del alumno con el Derecho Procesal y sus implicaciones sociales, de manera que sea capaz de percibir el conflicto de intereses que subyace en cada caso particular y ofrecer posibles soluciones sobre las acciones que podría promover. Ello, sin embargo, no debe implicar, a juicio de los autores, prescindir del método de la lección magistral, sino únicamente limitarlo o integrarlo en una planificación más abierta y flexible que incorpore nuevas prácticas.

Partiendo de tales premisas y en coherencia con la competencia transversal de razonamiento jurídico que guía esta exposición, la metodología que se sigue en la enseñanza de "Los Procesos Civiles" y que, por supuesto, está abierta a reflexionar sobre los cambios y mejoras que los resultados obtenidos en estos primeros años puedan aconsejar, está basada esencialmente en las clases expositivas. En ellas, el profesor explica las instituciones básicas del proceso judicial civil recogidas en nuestro Ordenamiento Jurídico, pero siempre desde un punto de vista práctico, planteando a los alumnos los problemas que aquellas instituciones pueden presentar en la praxis diaria de nuestros Juzgados y Tribunales, abriendo tiempos para el razonamiento y el debate y, en última instancia, aportando las soluciones doctrinales y jurisprudenciales a dichos planteamientos. De esta forma, se intenta que el alumno acerque la materia a la realidad social y jurídica práctica y tome conciencia de la importancia que para el posterior ejercicio de las profesiones de corte jurídico tiene el conocimiento del proceso civil como cauce para el reconocimiento y la protección de los derechos subjetivos.

Junto con las clases expositivas, a lo largo del curso se realizan un mínimo de cuatro actividades que se programan según se avanza con los contenidos teóricos del programa de la asignatura y que parten siempre del planteamiento a los alumnos de un supuesto de hecho práctico elaborado por el profesor a partir de sentencias relevantes o expedientes judiciales. Los casos facilitados a los alumnos (en ocasiones incluso con anterioridad a la clase en la que se realizará la actividad para que puedan ser analizados detenidamente) no deben plantear demasiadas dificultades o problemas en el plano sustantivo, pero sí, en cambio, lógicamente, en el procesal. Son dos los tipos de

[27] CHOCRÓN GIRÁLDEZ, A. M. y TINOCO PASTRANA, Á., "La utilización racional de las nuevas tecnologías y la adaptación del método del caso en la enseñanza y aprendizaje del Derecho Procesal", *El aprendizaje del Derecho Procesal. Nuevos Retos de la enseñanza universitaria* (dir. PICÓ I JUNOY, J.), Bosch, Barcelona 2011, pp. 370 y 371.

actividades que se realizan: la formulación de preguntas relativas a los hechos, a las que los alumnos deben intentar dar una solución con base en la legislación procesal, o bien la redacción –en forma breve y sencilla– de un escrito procesal (una demanda, una contestación a la demanda, un escrito de allanamiento, un escrito de interposición de un recurso, etc.) también con la única ayuda de la Ley de Enjuiciamiento Civil, sin que sea posible recurrir a formularios.

Tanto la participación activa en las clases expositivas del profesor como, en mayor medida, la realización de estas actividades prácticas permiten al alumno ejercitar competencias que ha ido adquiriendo desde que comenzaran sus estudios de Derecho y, desde luego, particularmente, consolidar la competencia transversal de razonamiento jurídico ya analizada en este trabajo desde la perspectiva de la docencia de las asignaturas expuestas con anterioridad. Así, el alumno de "Los Procesos Civiles" debe ser capaz de comprender y asimilar las explicaciones del profesor para poder entender cuáles son los problemas que se plantean en la práctica judicial y estar en disposición de ofrecer una respuesta razonada a tales cuestiones. Con la realización de las actividades escritas, el alumno da un paso más en el razonamiento jurídico, pues se enfrenta ahora a nuevos retos de comunicación escrita: la redacción de textos jurídicos y de escritos procesales con base en la Ley de Enjuiciamiento Civil, que debe manejar y comprender.

3.2.2. Trabajo Fin de Grado

El *iter* formativo del alumno en relación con la adquisición de la competencia transversal objeto de este estudio concluye con el Trabajo Fin de Grado (4º). Esta asignatura, comúnmente conocida entre los alumnos de la Facultad de Derecho de la Universidad de Navarra como *Practicum,* es el crisol en el que se funden las competencias y habilidades que se han ido desarrollando a lo largo de los cursos precedentes[28]. La habilidad para leer e interpretar textos jurídicos, adquirida a lo largo

[28] FERRER, V., PADRÓS, M., FOLGUEIRAS, P., CARMONA, M., y BARTOLOMÉ, A., en *El Trabajo de Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y alumnos colaboradores*, Ed. McGraw-Hill, Madrid 2013, p. 48, partiendo de una definición de las competencias como "combinaciones de conocimientos, habilidades y actitudes que implican su uso integrado", afirman que en condiciones normales la mayoría de las competencias específicas y genéricas incluidas en el Trabajo Fin de Grado habrán sido adquiridas durante el proceso de aprendizaje del alumno, si bien el hecho de encontrarse esta materia en el estadio final del proceso educativo supone "una oportunidad para recuperarlas y trabajarlas en su estadio de desarrollo más alto o de mayor integración".

de las asignaturas del primer ciclo integradas en el presente proyecto, tiene su desarrollo lógico en la asignatura Procesos civiles, donde se persigue que el alumno trabaje en aras de desarrollar su capacidad de redactar textos jurídicos con una argumentación coherente. Este proceso formativo halla su cenit en el Trabajo Fin de Grado, donde el alumno se ve en la necesidad de ejercitar todos los aspectos que integran la competencia objeto de análisis y de añadir una habilidad más: la de defender públicamente de modo oral los escritos jurídicos que previamente ha redactado.

La asignatura adopta una perspectiva metodológica radicalmente opuesta a la del resto de las asignaturas que integran el Grado en Derecho. Mediante el planteamiento de diversos supuestos de hecho correspondientes a las distintas áreas de conocimiento, se insta al alumno a manejar una documentación muy variada con base en la cual articular un dictamen en el que se dé solución al complejo problema planteado. Dictamen que habrá de ser defendido oralmente ante un Tribunal integrado por profesionales del Derecho (jueces, abogados del Estado, abogados en ejercicio, notarios, profesores universitarios).

El supuesto de hecho que se oferta a los alumnos no es único, permitiéndoles optar entre un caso práctico de Derecho privado y otro de Derecho público. En todo caso, el supuesto presenta carácter multidisciplinar, abarcando cuestiones pertenecientes a diversas ramas del Derecho: derecho civil, derecho mercantil y derecho tributario, en el caso práctico de Derecho privado; derecho laboral, derecho penal, derecho administrativo y derecho tributario, en el caso práctico de Derecho público.

Las personas que se encargan de la preparación de los casos, de la aportación de los materiales y de la impartición de las clases o tutorías no son profesores universitarios sino profesionales del Derecho (en los últimos años, jueces, fiscales, letrados en ejercicio y notarios), en un intento de aportar una visión menos académica y más práctica a la docencia que se imparte. El período en el que se desarrollan las clases abarca tan sólo 7 semanas, con dos tutorías semanales. Al acabar este período, los alumnos disponen de una semana más para terminar de redactar el dictamen que habrán de presentar y defender ante el Tribunal calificador.

Durante las siete semanas que duran las tutorías del Trabajo de Fin de Grado, los alumnos reciben abundante documentación en forma de referencias jurisprudenciales y doctrinales, modelos contractuales, modelos de demandas o de recursos, etc, cuya

lectura, comprensión y aplicación al caso tiene que ser realizada por los alumnos con antelación respecto de las tutorías[29]. En éstas, el jurista práctico entabla un diálogo con el conjunto de alumnos con el fin de que éstos expongan su particular visión del problema y descubran las diferentes soluciones posibles y los problemas o ventajas que plantea cada una de ellas.

En un segundo momento, el profesor resolverá por grupos las dudas que surjan y aconsejará acerca de cómo desarrollar el dictamen, siempre bajo el principio rector de no ofrecer soluciones sino de ampliar las miras del alumno, haciéndole ver alternativas que el grupo de alumnos deberá valorar e incorporar razonadamente a su dictamen.

Este proceso formativo, diseñado en régimen intensivo para permitir al alumno centrar su atención en el Trabajo Fin de Grado (sin que ello signifique exclusividad, pues deberá compatibilizarlo con el resto de asignaturas del segundo semestre de cuarto curso del Grado en Derecho; la adaptación de la carga de trabajo por asignaturas y la necesidad de un esfuerzo de Coordinación es, pues, imprescindible), supone poner en práctica la competencia específica consistente en la exposición de problemas jurídicos. El debate abierto entre los propios alumnos y de éstos con el profesor da contenido a las 14 tutorías, a las que se asigna una duración de 3 horas cada una pero cuya duración real está en función del diálogo entablado en la clase. Es en el aula donde los alumnos han de solucionar sus dudas y someter a crítica su particular visión del caso práctico, de ahí que sean ellos los principales interesados en que se establezca ese diálogo, pues de lo contrario corren el riesgo de que la sesión tenga una duración inferior a la teóricamente asignada y que, por tanto, queden muchas dudas sin resolver.

No obstante lo anterior, el objetivo último del Trabajo Fin de Grado - Practicum no consiste en la elaboración de un dictamen sobre uno o varios asuntos jurídicos complejos. La ausencia de inmediación de los tutores en el momento de redacción del dictamen abre paso a la posibilidad de que éste sea redactado por terceras personas o, en el mejor de los casos, bajo la supervisión de terceras personas. Por otra parte, la integración de los alumnos en grupos (cuyo objetivo es favorecer el desarrollo de la competencia de capacitación para el trabajo en equipo e, indirectamente, la competencia

[29] A modo de ejemplo, en el Trabajo Fin de Grado de Derecho privado del año 2011 se pusieron a disposición de los alumnos a través de la plataforma ADI 66 documentos; en 2012, 43 documentos, y este año 2013, 30 documentos, lo que da una idea del volumen de material que los alumnos han de asimilar.

para la exposición oral de un problema, mediante la discusión oral dentro del grupo de los problemas que dan contenido al supuesto de hecho) hace que, por reducidos que éstos sean, sea inevitable la existencia de diferencias en cuanto a la calidad y cantidad de las aportaciones que cada uno realiza al dictamen. Por mucho que su autoría sea formalmente colectiva, es muy posible que no todos ostenten una paternidad de igual intensidad.

Partiendo de estas premisas, resulta lógico que el centro de gravedad del Trabajo Fin de Grado se sitúe en la defensa oral del ejercicio, que consta de dos fases: una primera, en la que el alumno expone oralmente alguna de las cuestiones planteadas en el supuesto de hecho. Son los propios alumnos quienes seleccionan el tema del que van a hablar y en caso de ser éste admitido por el Tribunal, que puede libremente modificarlo y exigir la exposición oral de otra cuestión distinta, los alumnos integrantes del grupo dispondrán de cinco minutos cada uno para explicar las soluciones ofrecidas en su dictamen. Exposición que ha de ser natural y fluida, no permitiéndose al alumno que se limite a la lectura de un texto previamente redactado, porque de lo que se trata es de convencer al Tribunal del dominio de la materia y de la realidad del trabajo bien hecho. Si desde el punto de vista retórico se define el auditorio como el "conjunto de aquellos en quienes el orador quiere influir con su argumentación"[30], se pide a los alumnos que, como oradores, piensen en ese auditorio que es el Tribunal y seleccionen los temas que pueden resultarle de más interés y que pueden conducir a predisponer al Tribunal a otorgar una buena valoración a la persona que interviene, al grupo en el que se enmarca y, en definitiva, al trabajo realizado.

Concluida esta primera fase, se abre el turno de preguntas ante el tribunal, que durará entre 25-30 minutos por grupo. Las preguntas pueden dirigirse nominalmente a un alumno o pueden formularse sin destinatario concreto, admitiéndose la corrección por un alumno de la laguna o del posible error cometido por su compañero, así como el debate entre los miembros del grupo si la pregunta versase sobre una materia en la que existía diversidad de pareceres antes de la redacción final del dictamen. Es en esta parte de la defensa oral del ejercicio donde se manifiesta principalmente la competencia transversal objeto de este proyecto. Se necesita disponer de una importante capacidad de

[30] Cfr PERELMAN, CH. Y OLBRECHTS-TYTECA, L., *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Ed. Gredos, Madrid 1989, p. 55.

razonamiento jurídico para hacer frente de manera inmediata a las preguntas orales expuestas por un Tribunal integrado por prestigiosos juristas y que toman como punto de partida un texto, el dictamen, respecto del cual no se cuestionará únicamente el porqué de las afirmaciones en él vertidas sino, en muchas ocasiones, la existencia o no de soluciones alternativas y los motivos por los que el alumno desechó esas otras opciones que se presentaban en su camino.

El Tribunal valorará el manejo de los conceptos y del vocabulario jurídico, la capacidad argumentativa, su exposición convincente y la aptitud para dar respuesta sobre la marcha a las preguntas que se formulen al alumno y que sean derivaciones que tomen como punto de partida las contestaciones ofrecidas por el alumno a una respuesta anterior. El hecho de repreguntar incrementando o reduciendo el nivel de dificultad es una manera de valorar el nivel de razonamiento jurídico del alumno y, por ende, de cuantificar de manera más justa su calificación final.

Como consecuencia de lo anterior, es lógico que la calificación de los alumnos sea individual, pudiendo obtener los alumnos integrantes del grupo calificaciones muy diversas en función de la calidad de las explicaciones ofrecidas, de la cantidad de preguntas respondidas y de la entidad y dificultad de las cuestiones que el Tribunal hubiera formulado.

4. Conclusiones

El aprendizaje del razonamiento lógico y jurídico en el Grado en Derecho en la Universidad de Navarra se va ejercitando de forma progresiva con pequeños casos prácticos y otras actividades que parten de la capacidad de leer e interpretar los textos jurídicos para adentrarse en el ejercicio de la argumentación coherente para llegar a la capacidad de exponer y defender oralmente los argumentos jurídicos.

Del conjunto de las actividades formativas desarrollada en primer y segundo ciclo se desprende con absoluta claridad que el alumno participativo adquiere estas capacidades jurídicas con un esfuerzo relativo, pero menor que el mero observador y con un alto grado de disfrute durante su aprendizaje. Los resultados académicos corroboran esta apreciación.

5. Bibliografía

CHOCRÓN GIRÁLDEZ, A. M., TINOCO PASTRANA, Á., "La utilización racional de las nuevas tecnologías y la adaptación del método del caso en la enseñanza y aprendizaje del Derecho Procesal", en *El aprendizaje del Derecho Procesal. Nuevos Retos de la enseñanza universitaria* (dir. PICÓ I JUNOY, J.), Bosch, Barcelona 2011.

FERRER, V., PADRÓS, M., FOLGUEIRAS, P., CARMONA, M., Y BARTOLOMÉ, A., en *El Trabajo de Fin de Grado. Guía para estudiantes, docentes y alumnos colaboradores*, Ed. McGraw-Hill, Madrid 2013.

GÁRATE, R. M., "El razonamiento jurídico", *Derecho y Ciencias Sociales*, Abril 2009, Nº1, pp.194-215.

KELSEN, H., *Théorie pure du droit*, 2º ed., Baconnière, Neuchâtel, 1988.

PERELMAN, CH., OLBRECHTS-TYTECA, L., *Tratado de la argumentación. La nueva retórica*, Ed. Gredos, Madrid 1989.

PUJOL, C., *Cuadernos de Escritura*, Ed. Pre-Textos, Valencia 2009.

Jurisprudencia internacional

C.I.J. Recueil, 1951, relativa a la réserves à la Convention sur la prévention et la répression du crime de génocide

C.I.J. Recueil, 1999 relativa al *Licéité de l'emploi de la force*

5. UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL DEL GRADO DE DERECHO: EL COMPROMISO ÉTICO

TRANSVERSAL COMPETENCE IN LAW'S DEGREE: ETHICAL COMMITMENT

Mª Eugenia Ortuño Pérez, Profesora Titular de Derecho Romano. Universidad de Barcelona. E-mail: ortuno@ub.edu

Resumen

El compromiso ético, como competencia transversal o genérica, se incluye entre las competencias básicas o esenciales para el desarrollo del ejercicio profesional, que el estudiante debe ir adquiriendo durante toda su formación académica universitaria. En este trabajo se plantea como podría tratarse esta competencia en el Grado de Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

Palabras Clave: Competencias transversales, compromiso ético, trabajo grupal

Abstract

During her education, the student must acquire an ethical commitment, considered a transversal or generic competence, which is essential for the professional praxis. The main objective of this article is presenting how could be developed this competence in Grado de Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona.

Keywords: Transversal competence, ethical commitment, group work

1. Presentación.

Con ocasión del diseño de las nuevas titulaciones creadas en el marco de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior, la Universidad de Barcelona ha determinado una serie de competencias transversales comunes como reflejo de las finalidades formativas que se pretenden ofrecer. Una formación para el ejercicio profesional adaptado no sólo a las realidades locales sino globales en las que se desarrolla el mundo laboral. Pero la labor de la universidad no puede quedar ahí. Debe proporcionar también una formación integral de la persona, fomentando su pensamiento crítico y propiciando la libertad y el pluralismo y la transmisión de los valores cívicos y sociales propios de una sociedad democrática[31].

En el contexto descrito se definieron una serie de competencias transversales comunes, como reflejo de sus finalidades formativas y con la pretensión de que sirvieran como referencia orientativa para el diseño de las nuevas titulaciones de la UB. Entre dichas competencias se encontraba la relativa al "Compromiso ético", en cuyo ámbito se pretende desarrollar la capacidad crítica y autocrítica y la capacidad de mostrar actitudes coherentes con las concepciones éticas y deontológicas.

En las líneas que siguen se propone como se podría tratar esta competencia transversal en el Grado de Derecho de la UB. Se omite la referencia a extremos de carácter filosófico- dogmático que, sin duda, también deben ser objeto de consideración y de tratamiento, pero que son propios de otra sede.

2. El compromiso ético en los estudios del Grado de Derecho de la UB: situación actual.

El compromiso ético, como competencia transversal o genérica, se incluye entre las competencias básicas o esenciales para el desarrollo del ejercicio profesional, que el estudiante debe ir adquiriendo durante toda su formación académica universitaria. Y dentro de estas ha de encuadrarse entre las competencias interpersonales, que son las que debe alcanzar el sujeto para tener una buena relación con los demás. (Villa y Poblete, 2008:203).

[31] Competencias transversales de la Universidad de Barcelona. Aprobadas por el Consejo de Gobierno de la Universidad en reunión de 10 de abril de 2008. En relación con el art.3.2.b del Estatuto de la Universidad de Barcelona. En adelante UB.

La enseñanza de la ética debería formar parte de las asignaturas de formación básica obligatoria y, en cambio, es la gran ausente de los planes de estudios como es el caso del Grado de Derecho de la UB.

Entre los objetivos definidos por la Facultad y propuestos para dicho Grado, además del de carácter cognitivo, centrado en la adquisición del conocimiento de la estructura general y de los conceptos fundamentales de diversas disciplinas jurídicas, se ha determinado un objetivo referido a procedimientos o a habilidades al plantear que el estudiante debe ser capaz de analizar los problemas y tratarlos adecuadamente. Y, por último, se ha definido un objetivo referido a actitudes y motivaciones al pretender que se adquiera una formación sólida y flexible, como corresponde a un ámbito cambiante y con complejidades crecientes.

Los tres objetivos descritos se corresponden con los elementos configuradores de la competencia desde una perspectiva holística; así, la alusión a los conocimientos se correspondería con el "saber", la referencia a las habilidades, se correspondería con el "saber hacer" y las actitudes y motivaciones con el saber ser y estar.

Se pretende preparar al alumno/a para que sepa, entre otros aspectos, interpretar la realidad y valorar la información. Para que sepa tomar decisiones, negociar, persuadir; para que pueda tratar con todo el mundo. Se le quiere formar para definir estrategias y para aconsejar. Todos estos aspectos plantean una dimensión social de la profesión jurídica con un indudable sustrato ético, por lo que es impensable que se pueda proporcionar una buena formación para el desarrollo de las diferentes profesiones jurídicas, omitiendo la consideración a la conducta ética. A una educación en valores que propicie que el futuro jurista se plantee una actuación profesional responsable de cara a la sociedad y, en particular, en atención a su cliente.

Lo anteriormente expresado, permite constatar que, desde la perspectiva teórica, el planteamiento de la Facultad de Derecho es perfectamente correcto con la normativa y con las expectativas del Grado y que contempla todas las vertientes y aspectos necesarios para proporcionar una buena formación jurídica. Pero en la práctica no se ha sabido ubicar el tratamiento de esta competencia genérica interpersonal.

Aunque en el perfil descrito por la Facultad también se ha indicado la conveniencia de que el estudiante tenga una actitud que le predisponga a actuar éticamente, como es el caso de que sepa escuchar a los demás, ponerse en su lugar,

ponderar los intereses subyacentes y tomar decisiones factibles, sensatas y responsables; se le requiere también que tenga una actitud sensible ante los
problemas humanos. Unas son cualidades innatas del individuo y otras las ostenta como consecuencia de la formación recibida, pero todo ello no es suficiente para tener que obviar una formación ética. Antes al contrario, existe el convencimiento de que éste no es un logro que se adquiera de forma natural sino que requiere un aprendizaje desarrollado en espacios propiciatorios.

Posiblemente la Facultad no ha tenido presente esta necesidad porque ha apelado a la aptitudes del propio sujeto y a su formación previa y, quizá también porque su tratamiento no coincide exactamente con los programas de ninguna de las áreas de conocimiento, lo cual pudo llevar a que ni la Comisión que elaboró el Plan de Estudios ni ninguno de los responsables de las asignaturas mostrara ningún interés específico al respecto.

3. Su posible tratamiento: diferentes posibilidades, objetivos, una propuesta, su desarrollo metodológico y su evaluación.

Como se ha dicho, esta formación no se logra de forma natural sino que requiere un aprendizaje desarrollado en espacios que proporcionen la asunción de la ética en la conducta de la persona. Requiere de una práctica educativa adecuada y planificada (Morales, Trianes y Infante, 2013:56).

El tratamiento de esta competencia podría plantearse de distintas formas: Una, de manera autónoma, es decir, como una asignatura cuyo contenido tratase los aspectos relativos a esta materia. Otra, consistente en un planteamiento de carácter transversal en el que en cada una de las disciplinas del Grado se trabajaran aspectos relacionados con la ética. Y, por último, que se incluyera como parte del programa de la asignatura de carácter instrumental que consta en el plan de estudios del grado, en el primer semestre del primer curso. La asignatura de formación básica obligatoria: Técnicas de Estudio de Trabajo y de Comunicación, ya que, entre sus objetivos de aprendizaje referidos a actitudes, valores y normas, se plantea que el estudiante aprenda a razonar y a argumentar

jurídicamente, con un total respeto hacia nuestra sociedad democrática, en un entorno de pluralismo político e ideológico y de libertad de expresión que valora y respeta las posturas enfrentadas.

Pendientes de la revisión del Plan de Estudios y para no dilatar esta falta de formación en la competencia ética, me inclino por esta última posibilidad, sin perjuicio de que en un futuro dicha formación ocupe el lugar que le corresponde y pueda contemplarse como una asignatura autónoma.

Descarto totalmente la segunda opción planteada porque entiendo que, desde un punto de vista real y práctico, es materialmente imposible y sería totalmente ineficaz por la excesiva carga de materia que tienen los respectivos programas en relación al tiempo efectivo del que se dispone para impartirlos. Extremo que entiendo que también debería ser objeto de consideración y de una profunda reflexión.

Sea como fuere, el planteamiento de la formación de la competencia sobre el compromiso ético debería plantearse para la consecución de los objetivos siguientes:

1.- Incitar el interés por la ética.

2.- Plantearse los medios disponibles, ya sean generales o específicos de la profesión, para resolver las cuestiones concernientes a la ética profesional.

3.- Aplicar dichos medios a las situaciones concretas que puedan plantearse.

4.- Lograr que el alumno/a haya incorporado la reflexión de naturaleza ética como una costumbre que le surge de una manera espontánea, de tal forma que se preocupe por las cuestiones de esta índole en el desarrollo de su práctica profesional.

Desarrollo metodológico:

La naturaleza de esta competencia permite que para su formación se puedan utilizar diferentes actividades como la consistente en la redacción de un dictamen, la relativa a la realización de proyectos, por poner unos ejemplos.

En este caso se propone la realización de un trabajo grupal de carácter colaborativo, que se concretaría en:

1.-El punto de partida sería el planteamiento de un trabajo grupal basado en un caso redactado por parte el profesor/a y que recoja una problemática que pueda plantearse en la realidad y a la que deberá enfrentarse el ahora estudiante, en el ejercicio profesional. En concreto, se expondrán situaciones que impliquen dilemas éticos o morales.

2.- El trabajo se realizará en grupo, con lo que se practicará también la competencia de trabajo en grupo y el trabajo cooperativo. Con ello se propiciaran procesos de discusión tanto internos ,desarrollados en el seno de propio grupo, como generales, cuando se trate en clase.

El trabajo que deberán llevar a cabo los estudiantes en relación al caso planteado será el siguiente:

Tras la lectura y análisis del mismo deberá identificarse la existencia de algún principio o valor moral o la inexistencia de los mismos. Los elementos que exactamente deberán analizarse y el nivel de exigencia de los mismos figuran en los descriptores y en los indicadores determinados con la finalidad de poder evaluar la competencia.

Evaluación:

La metodología propuesta propicia no sólo la adquisición de la competencia relativa al compromiso ético sino que también permite desarrollar la relativa al trabajo en equipo, sin perjuicio de que también estén presentes otras competencias, como sería el caso de la relativa a la reflexión crítica y a la resolución de problemas.

Centraremos la evaluación en las dos primeras competencias por ser las fundamentales en relación a la metodología planteada y para ello, se han establecido unos criterios de evaluación que permiten poder determinar el grado adquirido en el aprendizaje de las competencias, a través de unos descriptores y de unas rúbricas o matrices de evaluación (Font y otros:2009).

COMPROMISO ETICO

DESCRIPTORES	INDICADORES 1	2	3	4
1 Ante un problema o propuesta identifica las implicaciones en los derechos de la persona (dignidad, autoestima…).	Valora las actuaciones para sus propios intereses.	En ocasiones expresa su desacuerdo ante situaciones que no respetan los derechos de los otros.	Normalmente identifica la relación entre ciertas actuaciones y los derechos de las personas y toma posición en estas situaciones	Defiende los derechos de las personas y de los grupos ante posiciones e intereses individuales.
2 Identifica ideas, principios, modelos y valores que fundamental los juicios éticos.	Prescinde de los valores que hay detrás de una afirmación.	Asocia con poco rigor algunas afirmaciones con principios o valores.	Identifica los principios, ideas o valores que fundamentan un juicio ético y los relaciona entre ellos.	Argumenta los juicios que hace partiendo de los modelos teóricos y los valores que los fundamentan.
3 Acepta críticamente nuevas perspectivas, aunque se cuestionen las propias	No tiene en cuenta las diversas implicaciones, circunstancias y consecuencias de un fenómeno.	Sólo tiene en cuenta la perspectiva propia y la de las personas más cercanas.	Valora el diálogo y reconoce los intereses ajenos.	Dialoga constructivamente. Busca el entendimiento. Respeta y reconoce las opiniones ajenas.
4 Respeta y aplica las normas del colectivo al que pertenece.	Actúa interesadamente. No valora ni respeta la autorregulación del colectivo	Le cuesta aceptar la autorregulación del colectivo.	Participa en las actividades del grupo conforme a su autorregulación.	Ajusta su conducta a la situación autorregulada y expresa el valor de la regulación.
5 Su actuación es coherente con su pensamiento.	No es capaz de afrontar y resolver dilemas éticos.	Le cuesta aceptar las propias responsabilidades	Reconoce los dilemas y es capaz de encontrar una salida.	Resuelve los conflictos éticos asumiendo las propias responsabilidades.
6 Reconoce la justicia como principio ético principal y básico.	Le es del todo ajeno el sentido básico de la justicia.	Identifica las modalidades básicas de la justicia.	Relaciona la justicia con los derechos humanos como expresión de un código ético.	Reconoce componentes complejos de la justicia (justicia distributiva).
7 Es tolerante y respetuoso con los otros	No escucha y actúa independientemente.	Muestra dificultades para comunicarse e interactuar con personas, con ideas y opiniones diversas a la suya.	Asume explícitamente las diferencias.	Diferencia entre lo privado (respeto, tolerancia (y lo público (responsabilidad, justicia).

7

TRABAJO EN EQUIPO

DESCRIPTORES	**INDICADORES**			
	1	**2**	**3**	**4**
1 Realizar las tareas que le son asignadas en el plazo acordado.	No realizar las tareas asignadas o las hace de forma irregular y fuera del plazo.	Realizar las tareas en el último momento y después de que le insistan los compañeros o el tutor.	Realizar regularmente las tareas asignadas, contribuyendo a la consecución de los objetivos de aprendizaje del grupo.	Realizar las tareas asignadas, contribuyendo a la consecución de los objetivos del grupo, orientando con su trabajo el de los otros.
2 Respeta las opiniones ajenas y las integra en su discurso.	No escucha. Quiere imponer su opinión.	Escucha lo que le interesa. En ocasiones interviene inopinadamente interrumpiendo el discurso de los otros.	Espera su turno para intervenir y no hace juicios de valor sobre opiniones ajenas.	Sabe escuchar, expresa su reconocimiento por el trabajo ajeno, es tolerante con las opiniones de los otros.
3 Participa de forma activa en los espacios de encuentro del equipo.	No asiste regularmente a las reuniones o encuentra excusas para no participar.	Participa sólo a requerimiento del tutor o de algún compañero.	Hace búsqueda de información, la estudia y la pone a disposición de sus compañeros, compartiendo conocimientos y experiencias.	Toma la iniciativa, comparte la información y sus conocimientos y con su actitud anima a los compañeros a participar.
4 Colabora en la organización y el funcionamiento del grupo.	Se muestra retraído y desconfiado con sus compañeros.	Muestra confianza en sus compañeros de equipo pero su actitud es pasiva.	Muestra confianza con sus compañeros y colabora activamente en la confección de un plan de estudio o de trabajo del grupo.	Colabora activamente en la confección de un plan de estudio o de trabajo del grupo, distribuyendo tareas y liderando el plan de actuación.
5 Ayuda a crear o mantener un buen clima de trabajo del grupo.	Acostumbra a expresas regularmente su disconformidad con el trabajo del grupo o de alguno de sus compañeros.	Expresa puntualmente algún desacuerdo con escasa justificación.	Se muestra receptivo y emprendedor y procura que sus compañeros se encuentren a gusto en el grupo.	Expresa una actitud constructiva, hace propuestas de mejora, asume con entusiasmo su responsabilidad.

4. Referencias bibliográficas

4.1 Referencias bibliográficas para el aprendizaje y para la formación en la competencia relativa al compromiso ético

Aparisi, A. (2008).*Ética y deontología para juristas.* Pamplona: Trotta.

Ávila,C. M. – Gutierrez,F.(Coord.).(2001).*El derecho a una buena administración y la ética pública.*Valencia: Tirant lo Blanch.

Barberis, M. (2008). *Ética para juristas*. Madrid:Eunsa.

Betanzos, E.O.- González,I. (Coord.) (2012). *Ética jurídica*. México: Porrúa.

Betanzos,E.O.- Figueroa,L. (Coord.) (2012). *Deontología jurídica*. México: Porrúa.

Bilbeny,N., (1999). *Ética*. Barcelona: Ariel.

Del Rosal, F. (2002).*Normas deontológicas de la abogacía española: una doctrina construida a partir del ejercicio de la competencia disciplinaria.* Madrid: Civitas.

Foguet, J. (1922).*Ética y crítica jurídica: estudio clínico- jurídico*. Madrid: Imprenta de José Góngora.

Larenz, C. (1993). *Derecho justo: fundamentos de ética jurídica.* Madrid: Civitas.

Lind, G. (2007). *La moral puede enseñarse. Manual teórico- práctico de la formación moral y democrática.*México: Trillas.

Malem, J.F. (2000). *Estudios de ética jurídica*. México,D.F.: Fontamara.

Todolí, J.(1975). *Nivel ético del profesional español: investigación ético- sociológica.* Madrid: Confederación española de Cajas de Ahorros. Cop.

4.2 Referencias Bibliográficas relativas al planteamiento docente

Arjona,C., (2012) " Ética de los juristas y actividad científica. Reflexiones en torno a una deontología interprofesional", Rodríguez,F.J., *Investigación biomédica, derechos fundamentales e intereses generales. Instituciones públicas de garantía.* Barcelona: Publicaciones y ediciones de la Universidad de Barcelona. Págs. 101 – 128.

De Miguel, M., (Coord.).(2006).*Metodologías de enseñanaza y aprendizaje para el desarrollo de competencias: orientaciones para el profesorado universitario ante el Espacio Europeo de Educación Superior.*Madrid: Alianza.

Font, A.; Ortuño,M.E.; Andrés,E.; Caballol,L.; Gual,M.; Gómez,S., (2012 a). *Guia per a la programació d' activitats i l' avaluació de competències transversals en el grau de dret*. Disponible en: http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/2 [Acceso: 26/04/2012].

García, J. (Ed. y Coord.) (2013). *Competencias específicas en los estudios de derecho. Definición y Evaluación.*Valladolid: Fundación Aranzadi Lex Nova.

Martínez,M., Buxarrais,M., y Esteban,F. (2002). La universidad como espacio de aprendizaje ético. *Revista Iberoiamericana de Educación*, 29, 17-43.

Morales,F.M.- Trianes,M.V. y Infante,L., " Perfiles de valores éticos en estudiantes universitarios", en *Aula Abierta* 2013., Vol. 41, núm. 2, pp.55-66.

Nicolson, D. (2009)."Enseñar ética jurídica: qué, cómo y cuándo", *Revista de Educación y Derecho.* nº 1.Octubre 2009- marzo 2010, Págs. 149-173.

Prades,A. (2005). *Les competències transversals i la formación universitària.* Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. Disponible en: http://www.tdx.cat/handle/10803/2346.
[Acceso: 15/04/2012].

Rodríguez, J. M. (1972). *Ética de los valores como ética jurídica.* Madrid: Universidad Complutense. Facultad de Derecho. Sección Publicaciones.

Schön, D. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en la profesiones.* Barcelona: Paidós.

Villa , A. i Poblete, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias.* Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto.

6. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS EN LOS MASTER PARA EL ACCESO A LAS PROFESIONES DE ABOGADO Y PROCURADOR DE LOS TRIBUNALES*

SKILLS ASSESSMENT IN THE MASTER´S FOR BECOMING A LAWYER OR AN ATTORNEY OF THE COURTS.

Ángeles Solanes Corella. Vicedecana de Relaciones Internacionales. Facultad de Derecho. Universitat de València. E-mail: angeles.solanes@uv.es

Javier García Medina. Vicedecano de Grado y Estudiantes. Facultad de Derecho. Universidad de Valladolid.E-mail: jgmedina@der.uva.es

Jaime Bonet Navarro. Profesor Titular de Derecho Eclesiástico del Estado. Universitat de València.E-mail:Jaime.Bonet@uv.es

Encarnación La Spina. Investigadora del Institut de Drets Humans. Universitat de València. E-mail: encarnacion.laspina@uv.es

Pier-Luc DuPont. Investigador del Institut de Drets Humans. Universitat de València. E-mail: pier.dupont@uv.es

Resumen
El cambio en la forma de acceso a las profesiones de Abogado y Procurador implica la adquisición de una serie de competencias específicas a través de los cursos de formación correspondientes. La dificultad se encuentra en cómo están redactadas y definidas esas competencias en los textos normativos que regulan esos cursos de formación, especialmente los Master universitarios. El objetivo de este trabajo es desarrollar el contenido de cada competencia con el fin de entender mejor qué se pretende con su adquisición y sobre todo ofrecer una herramienta para su evaluación. Ha de tenerse en cuenta que buena parte del profesorado de estos Master son profesionales que no están familiarizados con estos términos ni con estos procesos de aprendizaje.
Palabras clave: Abogado, Procurador, master, competencias, evaluación,

Abstract
The change in the process of becoming a lawyer or an attorney involves the acquisition of a number of specific skills through relevant training courses. The difficulty lies in how these skills are written and defined in regulatory texts governing such training, especially university Master's degrees. The aim of this paper is to develop the content of each skill in order to gain a better understanding about the aim of this acquisition and provide a tool primarily for its assessment. It should be noted that many of these Master's professors are professionals who are not familiar with these terms or with these learning processes.

Keywords: Lawyer, Attorney, Master, skills, assessment

---

*Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Innovación Docente "Análisis de los Indicadores para la Evaluación de Competencias Genéricas en los Estudios de Grado" (Finestra Oberta: UV SFPIE F012-80590) de la Universitat de València.

1. Introducción

El acceso al ejercicio de la Abogacía y de la Procura requería poseer el título de Licenciado en Derecho e integrarse en el Colegio profesional correspondiente. La Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales pasa a regular el acceso a estas profesiones de modo diferente, instaurando un modelo constituido por tres momentos: cursos de formación específica, un conjunto de prácticas externas y una evaluación final por parte del Ministerio de Justicia y del Ministerio de Educación. El Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, por el que se desarrolla reglamentariamente la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales establece en su artículo 2 los Requisitos Generales para la obtención del título profesional de abogado o de procurador de los tribunales:

"a) Estar en posesión del título de Licenciado en Derecho, Graduado en Derecho o de otro título universitario de Grado equivalente que reúna los requisitos establecidos en el artículo 3 de este reglamento.

b) Acreditar la superación de alguno de los cursos de formación comprensivos del conjunto de competencias necesarias para el ejercicio de dichas profesiones en los términos previstos en este reglamento.

c) Desarrollar un periodo formativo de prácticas en instituciones, entidades o despachos, relacionados con el ejercicio de esas profesiones.

d) Superar la prueba de evaluación final acreditativa de la respectiva capacitación profesional".

La formación necesaria para poder presentarse a la prueba de evaluación final se puede adquirir por los medios que establece el artículo 4 del RD 775/2011:

a) Formación impartida en universidades públicas o privadas en el marco de las enseñanzas conducentes a la obtención de un título oficial de Master universitario.

b) Cursos de formación impartidos por las escuelas de práctica jurídica creadas por los colegios de abogados y homologadas por el Consejo General de la Abogacía, con arreglo a criterios públicos, objetivos y no discriminatorios.

c) Formación impartida conjuntamente por las universidades públicas o privadas y las escuelas de práctica jurídica homologadas por el Consejo General de la Abogacía.

El objetivo es una formación especializada y eminentemente práctica, tal y como se desprende de la Exposición de Motivos de la Ley, en la que se insiste en este sentido, señalando que se recoge el sentir de los representantes de las profesiones que vienen insistiendo ya en el tiempo en este tipo de formación. De esta manera se procuraría, según el artículo 1 de la Ley, "el ejercicio del derecho fundamental a la tutela judicial efectiva, con el fin de garantizar el acceso de los ciudadanos a un asesoramiento, defensa jurídica y representación técnica de calidad".

Los cursos de formación, con independencia de quien los organice, deberán garantizar la realización de un periodo de prácticas externas de calidad según lo previsto en el capítulo III del reglamento.

Interesa sobre todo a los efectos de este trabajo la consideración de los cursos de formación que se concretan en los Master universitarios de acceso a la abogacía y a la procura, dado que son el primer peldaño para acceder a la evaluación posterior y cuyas competencias es necesario adquirir.

2. Análisis de las competencias del Real Decreto 775/2011.

El RD en los artículos 10 y 11 contempla 15 competencias específicas en cada uno, propias de los estudios para la abogacía y la procura. La formulación de las mismas no es demasiado clara iniciándose, en el caso de los estudios de abogacía, 7 de ellas con el verbo conocer, 3 con saber y 2 con poseer y desarrollar, mientras que en los de procura, 7 con conocer, 2 con saber, 1 poseer, 2 disponer, 3 desarrollar. Si se resalta esta cuestión es porque si se atiende a esta expresión la mayor parte de las competencias deberían reconducirse a considerar que el objetivo es la adquisición de conocimientos teóricos, lo cual casa mal con los fines de los cursos que deben ser esencialmente prácticos. El problema se presenta más agudizado si se observa que muchas competencias no solo emplean un verbo sino varios (p.e. en la misma competencia: poseer, comprender y desarrollar o conocer y saber, o incluso, conocer y evaluar…) que pueden hacer casi imposible su evaluación. No puede olvidarse que las competencias han de ser evaluables. Subráyese por último que tal redacción implica objetivos de aprendizaje muy diferentes. Dadas estas dificultades, parece adecuado para una mayor clarificación

proceder a una clasificación de las competencias de unos y otros estudios agrupándolas según los objetivos que las mismas pretenden y a su sentido práctico.

Artículo 10, Abogacía:

Competencias relacionadas con Objetivos de Comprensión:

- -Conocer las técnicas dirigidas a la averiguación y establecimiento de los hechos en los distintos tipos de procedimiento, especialmente la producción de documentos, los interrogatorios y las pruebas periciales.
- -Saber identificar los requerimientos de prestación y organización determinantes para el asesoramiento jurídico.
- -Saber desarrollar destrezas que permitan al abogado mejorar la eficiencia de su trabajo y potenciar el funcionamiento global del equipo o institución en que lo desarrolla mediante el acceso a fuentes de información, el conocimiento de idiomas, la gestión del conocimiento y el manejo de técnicas y herramientas aplicadas.

Competencias relacionadas con Objetivos de Análisis:

- -Conocer y ser capaz de integrar la defensa de los derechos de los clientes en el marco de los sistemas de tutela jurisdiccionales nacionales e internacionales.
- -Saber identificar conflictos de intereses y conocer las técnicas para su resolución, establecer el alcance del secreto profesional y de la confidencialidad, y preservar la independencia de criterio.
- -Conocer y saber aplicar los derechos y deberes deontológicos profesionales en las relaciones del abogado con el cliente, las otras partes, el tribunal o autoridad pública y entre abogados.
- -Saber desarrollar habilidades y destrezas interpersonales, que faciliten el ejercicio de la profesión de abogado en sus relaciones con los ciudadanos, con otros profesionales y con las instituciones.

Competencias relacionadas con Objetivos de Síntesis:

- -Desarrollar destrezas y habilidades para la elección de la estrategia correcta para la defensa de los derechos de los clientes teniendo en cuenta las exigencias de los distintos ámbitos de la práctica profesional.

-Conocer, saber organizar y planificar los recursos individuales y colectivos disponibles para el ejercicio en sus distintas modalidades organizativas de la profesión de abogado.

Competencias relacionadas con Objetivos de Aplicación:

-Poseer, comprender y desarrollar habilidades que posibiliten aplicar los conocimientos académicos especializados adquiridos en el grado a la realidad cambiante a la que se enfrentan los abogados para evitar situaciones de lesión, riesgo o conflicto en relación a los intereses encomendados o su ejercicio profesional ante tribunales o autoridades públicas y en las funciones de asesoramiento.

-Conocer las diferentes técnicas de composición de intereses y saber encontrar soluciones a problemas mediante métodos alternativos a la vía jurisdiccional.

-Conocer y saber aplicar en la práctica el entorno organizativo, de gestión y comercial de la profesión de abogado, así como su marco jurídico asociativo, fiscal, laboral y de protección de datos de carácter personal.

-Saber exponer de forma oral y escrita hechos, y extraer argumentalmente consecuencias jurídicas, en atención al contexto y al destinatario al que vayan dirigidas, de acuerdo en su caso con las modalidades propias de cada ámbito procedimental.

-Saber desarrollar trabajos profesionales en equipos específicos e interdisciplinares.

Competencias relacionadas con Objetivos de Evaluación:

-Conocer y evaluar las distintas responsabilidades vinculadas al ejercicio de la actividad profesional, incluyendo el funcionamiento básico de la asistencia jurídica gratuita y la promoción de la responsabilidad social del abogado.

Artículo 11, Procura:

Competencias relacionadas con Objetivos de Comprensión:

-Conocer las técnicas procesales y ser capaz de ejecutar cuantos actos les encomienden o para cuya realización estén facultados en los distintos órdenes jurisdiccionales, con especial atención a los plazos, actos de comunicación, ejecución y vías de apremio.

Competencias relacionadas con Objetivos de Análisis:

-Conocer y saber aplicar los derechos y deberes deontológicos profesionales que informan las relaciones del procurador de los tribunales con el cliente, con las otras partes, con el tribunal o autoridad pública y entre los procuradores y demás profesionales.

-Conocer y ser capaz de integrar la postulación de los derechos de los representados en el marco de los sistemas de tutela jurisdiccional nacionales e internacionales.

-Saber identificar conflictos de intereses y conocer las técnicas para su resolución, establecer el alcance del secreto profesional y de la confidencialidad, y preservar la independencia de criterio.

-Disponer de las habilidades necesarias para auxiliarse de las funciones notarial y registral, en el ejercicio de su representación técnica de calidad.

Competencias relacionadas con Objetivos de Síntesis:

-Desarrollar las destrezas y habilidades necesarias para la utilización de los procedimientos, protocolos, sistemas, y aplicaciones judiciales, que requieran los actos de comunicación y cooperación con la Administración de Justicia con especial atención a los de naturaleza electrónica, informática y telemática.

-Conocer, saber organizar y planificar los recursos individuales y colectivos disponibles para el ejercicio en sus distintas modalidades organizativas de la profesión de procurador de los tribunales.

-Conocer y aplicar las técnicas dirigidas a la identificación y liquidación de derechos arancelarios, obligaciones tributarias, de constitución de depósitos judiciales y de atención de cuantos gastos y costas sean necesarios para garantizar la efectiva tutela judicial de los derechos de sus representados.

-Capacidad para elegir los medios más adecuados que ofrece el ordenamiento jurídico para el desempeño de una representación técnica de calidad.

Competencias relacionadas con Objetivos de Aplicación:

-Poseer, comprender y desarrollar habilidades que posibiliten aplicar los conocimientos académicos especializados adquiridos en el grado a la realidad continua y cambiante a la que se enfrentan los procuradores de los tribunales, que les permitan garantizar y asegurar la gestión de los intereses de sus representados antes, durante y después del procedimiento judicial.

-Disponer de la capacidad de actuar de acuerdo con las exigencias que impone el entorno organizativo, de gestión y comercial de la profesión de procurador de los tribunales, así como su marco jurídico asociativo, fiscal, laboral y de protección de datos de carácter personal.

-Desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para la correcta y eficaz realización de los actos de comunicación a las partes en el proceso, y para una colaboración eficaz con los tribunales en la ejecución de las resoluciones judiciales, conociendo y diferenciando los intereses privados que representa de los de carácter público cuya ejecución la Ley y los tribunales le encomienden.

-Saber exponer de forma oral y escrita hechos, y extraer argumentalmente consecuencias jurídicas, en atención al contexto y al destinatario al que vayan dirigidas, de acuerdo en su caso con las modalidades propias de cada ámbito procesal y gubernativo.

Competencias relacionadas con Objetivos de Evaluación:

-Conocer y evaluar las distintas responsabilidades vinculadas al ejercicio de la actividad profesional, incluyendo el funcionamiento básico de la asistencia jurídica gratuita y la promoción de la responsabilidad social del procurador de los tribunales.

-Desarrollar destrezas que permitan al procurador de los tribunales mejorar la eficiencia de su trabajo y potenciar el funcionamiento global del equipo o institución, bien sea de carácter específico o interdisciplinar.

3. Propuesta para la Evaluación de Competencias.

La clasificación que se ha presentado, sin embargo, ayuda pero no resuelve algunos de los problemas que de por sí ya aparecen en el proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias. Dado que la mayor parte del profesorado en los cursos de formación, específicamente en los Master universitarios, son profesionales de la abogacía y de la procura, habría que preguntar qué metodologías van a emplear para que los estudiantes adquieran esas competencias. Puede argüirse que si durante los pasados años las Escuelas de Práctica Jurídica han capacitado para el ejercicio, siendo su profesorado esencialmente profesionales, por qué no habrían de estar en disposición de hacerlo ahora. Dicho argumento valdría exactamente para los grados y sin embargo se ha

desplegado por parte de las Universidades todo un plan de formación para llevar a cabo la oportuna y más adecuada correlación entre competencias, metodologías y evaluación. Ante este posible obstáculo este trabajo ofrece una propuesta de definición y de evaluación de algunas de las competencias, con el fin de poder unificar criterios de valoración, fijar indicadores y coordinar metodologías entre profesionales y profesorado universitario interviniente:

1.- COMPETENCIA: Saber desarrollar habilidades y destrezas interpersonales, que faciliten el ejercicio de la profesión de abogado en sus relaciones con los ciudadanos, con otros profesionales y con las instituciones.

I.-Descripción

Las habilidades y destrezas interpersonales implican comportamientos y conductas adquiridas que posibilitan relacionarse con los demás y con el entorno de forma positiva, eficaz y satisfactoria. Suponen dominar los componentes verbales y no verbales que se presentan en los procesos de comunicación y de interrelación personal. Los primeros alcanzan desde el tono y el volumen de la voz; la entonación adecuada; la fluidez y el tiempo del discurso o mensajes con un contenido claro y ordenado. El componente no verbal implica un control correcto de la *distancia interpersonal* que permita una comunicación fluida sin traspasar el espacio del interlocutor; dominar el paralenguaje, el lenguaje corporal, para mostrar interés y presentar una actitud de escucha, importante para transmitir instrucciones y demostrar un alto grado de implicación en la actuación profesional; usar la conexión visual directa y la expresión gestual para afianzar la confianza con los clientes y con otros profesionales; acudir al l contacto físico, necesario y útil, pero cuyos tiempos y momentos hay que saber adecuar.

La profesión de abogado requiere de una buena organización de la propia oficina y del personal colaborador, y de estrechas relaciones con otros profesionales (economistas, procuradores, etc..) que implican la necesidad de trabajar en equipo, especialmente en las firmas de abogados, siendo el dominio y el buen uso de las habilidades interpersonales una garantía del buen hacer profesional. Cuyas líneas básicas de actuación se encuentran en los principios deontológicos tanto nacionales como internacionales (independencia, libertad de defensa, confianza e integridad, secreto profesional, no incurrir en competencia desleal).

II.- Implicaciones con otras competencias y actitudes

La necesidad de trabajar con un conjunto de personas requiere de un adecuado uso de la comunicación oral y escrita; gestionar la información; establecer y crear grupos de trabajo; liderar la tarea de los efectivos humanos y materiales de los que disponga el despacho; sacar diferentes proyectos adelante; evaluar los resultados de los procesos de actuación y las conclusiones obtenidas. Las nuevas tecnologías exigen habilidades en este sentido para facilitar la relación con otros profesionales y con la Administración de Justicia. El profesional de la abogacía debe ser capaz de un aprendizaje autodirigido y autónomo; adaptarse a nuevas situaciones; liderar; gestionar el tiempo; resolver problemas, etc.

III.- Relevancia de la competencia durante los estudios de formación y para la posterior vida professional.

El Master de la Abogacía al constituirse en el marco de formación esencial para los futuros profesionales ha de aportarles uno de los instrumentos que les van a permitir la mejor proyección de su trabajo, como es la correcta y adecuada gestión de las relaciones interpersonales. Inspirar confianza, respeto, profesionalidad, buena empatía con los clientes, son elementos imprescindibles para el desempeño de la abogacía.

IV.- Presencia e incorporación de esta competencia al currículum de los cursos de formación y de los master.

Si bien se pueden tener unas cualidades innatas de comunicación social, ello no impide que mediante un proceso de diagnóstico, autoevaluación y autocomprensión, se puedan ejercitar y desarrollar al máximo estas capacidades, con el fin de ir dando forma y modificando las condiciones personales de base. El uso de determinades metodologías como el aprendizaje cooperativo, el método de casos o el rol-playing, en que se produce la intervención de los alumnos y se pueden desarrollar habilidades sociales.

COMPETENCIA: **Saber desarrollar habilidades y destrezas interpersonales, que faciliten el ejercicio de la profesión de abogado en sus relaciones con los ciudadanos, con otros profesionales y con las instituciones.**

Definición

Capacidad para interactuar en el entorno social y profesional, presentando, desarrollando y adaptando las habilidades sociales, comunicativas e interpersonales, necesarias para un desempeño adecuado de la profesión de abogado.

Indicadores

1.-Utilizar la comunicación verbal.

2.-Emplear la comunicación no verbal adecuada al momento y contexto.

3.-Integrarse en el trabajo del grupo.

4.-Organizar y liderar el trabajo del grupo.

5.-Valorar y respetar el trabajo de los demás.

Competencia	**Indicadores**	**Grados de aprendizaje**				
		1	**2**	**3**	**4**	**5**
Saber desarrollar habilidades y destrezas interpersonales, que faciliten el ejercicio de la profesión de abogado en sus relaciones con los ciudadanos, con otros profesionales y con las instituciones	1.-Uso de la comunicación verbal	Muy poca fluidez	Poca fluidez	Fluidez normal	Bastante fluidez	Mucha fluidez
	2.Comunicación no verbal según momento y entorno.	Sin relación con el entorno	Poca relación con el entorno	Buena relación con el entorno.	Bastante relación con el entorno	Muy buena relación con el entorno.
	3.-Trabajo en equipo.	Sin integración en el grupo.	Poca integraci ón en el grupo.	Ocasional integració n en el grupo.	Buena integració n en el grupo.	Muy buena integración en el grupo
	4.Organización y liderazgo	Nunca.	Pocas veces y mal	Ocasional mente y bien	Bien pero no alcanza los objetivos.	Muy bien, alcanzando los objetivos
	5.-Respeto	No	A veces escucha y aparenta respeto.	Escucha y muestra respeto.	Escucha y devuelve lo escuchado con respeto	Escucha atentamete, devuelve lo escuchado con respeto, generando un buen ambiente.

2.- COMPETENCIA: Saber desarrollar destrezas que permitan al abogado mejorar la eficiencia de su trabajo y potenciar el funcionamiento global del equipo o institución en que lo desarrolla mediante el acceso a fuentes de información, el conocimiento de idiomas, la gestión del conocimiento y el manejo de técnicas y herramientas aplicadas.

I.-Descripción

La competencia para gestionar la información y conocimiento por medio de la localización, selección y organización de datos relevantes accediendo a las diferentes

fuentes de información y herramientas aplicadas en el ámbito de la especialidad jurídica concreta permite optimizar el análisis, estudio y propuesta de solución de conflictos en el ejercicio de la abogacía.

Esta competencia comprende varios niveles de actuación con vistas a mejorar la eficiencia del trabajo y alcanzar el máximo potencial en el desarrollo de la actividad profesional.

Un primer nivel consiste en el conocimiento y manejo ágil de recursos o bases de datos de distinta índole que permiten acceder a fuentes de información e identificar datos relevantes para su posterior análisis en el idioma y ámbito del Derecho correspondiente. El uso de técnicas y herramientas como las bases de datos de jurisprudencia, doctrina y legislación proporciona soltura y seguridad en la búsqueda de datos relevantes en función de las exigencias del mercado profesional y las especificidades propias por razón de sus características esenciales. Un segundo nivel con vistas a potenciar el correcto funcionamiento de la actividad profesional implica la capacidad para seleccionar, desechar y organizar la información obtenida de acuerdo a la naturaleza del caso sometido a análisis, estudio y propuesta. Este segundo nivel requiere una combinación metódica de dos destrezas: la gestión del conocimiento básico aprehendido en las diferentes áreas y la sistematización de la información en base a criterios lógicos de selección y evaluación que puede reportar nuevos datos o una sólida base argumental.

La gestión de la información y conocimiento del acceso a la fuentes jurídicas básicas, la gestión del conocimiento, el manejo de técnicas y herramientas aplicadas así como el conocimiento del idioma requiere de tareas de entrenamiento y la selección de materiales aptos para las finalidades que se persigan. Para ello, es preciso aprender siguiendo criterios de búsqueda eficiente ubicando los contenidos específicos en aspectos generales de cada especialidad jurídica así como extrapolar criterios temporales para dominar el manejo de recursos diversos o limitados en situaciones de presión y escasez de tiempo.

Esta competencia se estructura en dos bloques diferenciados y jerarquizados que representan un *continuum*: la capacidad para emprender búsquedas rigurosas y selectivas para obtener aquellos datos relevantes para el análisis, asesoramiento y propuesta de solución jurídica a los diferentes problemas prácticos; y la capacidad de

realizar un procesamiento riguroso de dichos datos para su aplicación en cada situación planteada al jurista.

II.- Implicaciones con otras competencias y actitudes

La competencia de gestión y conocimiento por medio de la selección de datos relevantes plantea interconexiones con otras competencias transversales y genéricas atendiendo a los diferentes niveles de actuación. El correcto desarrollo de esta competencia es básica para adquirir otros competencias y actitudes derivadas.

De esta forma esta competencia se relaciona con:

- Capacidad para desarrollar un aprendizaje autodirigido y autónomo que permita introducir al alumno en el mundo profesional con una actitud de indagación permanente
- Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.
- Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).
- Capacidad para planificar y gestionar el tiempo.
- Capacidad de motivación de logro.
- Capacidad para la resolución de problemas.
- Capacidad para tomar decisiones.
- Capacidad para trabajar en equipo.
- Capacidad para elegir los medios más adecuados que ofrece el ordenamiento jurídico para el desempeño de una representación técnica de calidad
- Capacidad crítica y autocrítica.
- Capacidad de actualización en el manejo del conocimiento jurídico.
- Capacidad para identificar y aplicar fuentes jurídicas básicas

III.- Relevancia de la competencia durante los estudios de formación y para la posterior vida profesional.

El desarrollo de destrezas para optimizar el conocimiento y manejo de herramientas es esencial tanto a lo largo del período formativo del Grado como para el ejercicio de cualquier profesión jurídica. Los estudiantes de últimos cursos del Grado en Derecho y del Master, aquellos que en definitiva se encuentran más próximos a la especialización profesional, tienen limitaciones a la hora de poder proyectar las habilidades jurídicas aprehendidas en cursos anteriores por no haber entrenado suficientemente búsquedas avanzadas. A veces la complejidad de los contenidos del Derecho y su eminente

proyección práctica requiere ciertos conocimientos mínimos previos que sólo a posteriori de acuerdo a los planes de estudio se van a adquirir o articular debidamente. Desde un punto de vista profesional la búsqueda y gestión de información es una de las habilidades más valoradas por los despachos profesionales siendo una de las primeras tareas que realizan los egresados y soporte al argumento o asesoramiento jurídico que deben prestar (García Medina J, 2013).

La vertiente más significativa de las fuentes de información es la utilización eficiente de los recursos electrónicos disponibles y en su caso la búsqueda de nuevas más afines a la especialidad jurídica. Los recursos electrónicos utilizados de forma preeminente son las bases de datos jurídicas para la búsqueda de legislación, doctrina y jurisprudencia siendo más limitada en el caso de las páginas web, los blogs en los que es posible acceder de modo selectivo también a documentos jurídicos y científicos de interés que faciliten la localización, selección y organización de información de forma eficiente. El manejo de herramientas aplicadas y metodologías cuenta con un obstáculo como es la insuficiente dotación de recursos informáticos y docentes que conlleva ciertos problemas de organización y coordinación (Dasí *et al* 2007).

IV.- Presencia e incorporación de esta competencia al currículum de los cursos de formación y de los master.

El fomento de habilidades para la gestión del conocimiento y la información por medio del acceso a fuentes documentales, doctrinales y jurisprudenciales así como el manejo de técnicas y herramientas aplicadas se ha incorporado paulatinamente por medio de asignaturas específicas o como contenido integrado en los planes de estudios de Grado y Master. El método de casos o el aprendizaje cooperativo pueden resultar metodologías apropiadas para profundizar y motivar al alumno en la adquisición de esta competencia (De Miguel 2006). Dado su carácter transversal, su presencia es decisiva para poder desarrollar destrezas que mejoran la eficiencia, el rendimiento y la preparación del futuro jurista que se integrará en el equipo e interactuará en las múltiples facetas del entorno profesional.

COMPETENCIA**: Saber desarrollar destrezas que permitan al abogado mejorar la eficiencia de su trabajo y potenciar el funcionamiento global del equipo o institución en que lo desarrolla mediante el acceso a fuentes de información, el**

conocimiento de idiomas, la gestión del conocimiento y el manejo de técnicas y herramientas aplicadas.

Definición

La competencia para gestionar la información y conocimiento por medio de la localización, selección y organización de datos relevantes accediendo las diferentes fuentes de información y herramientas aplicadas en el ámbito de la especialidad jurídica concreta que permite optimizar el análisis, estudio y propuesta de solución de conflictos en el ejercicio de la abogacía.

Indicadores

-Es capaz de emprender una búsqueda avanzada de las diferentes fuentes de información requeridas en el ámbito de la especialidad jurídica

- Utiliza las diferentes técnicas y herramientas aplicadas disponibles para llevar a cabo la búsqueda de información

- Extrae la información y selecciona las fuentes relevantes para la resolución de problemas, elaboración de estrategias y asesoramiento.
- Utiliza y relaciona la información obtenida con otros recursos disponibles en el ejercicio profesional.
- Aplica el conocimiento jurídico y de idiomas en la búsqueda y gestión de la información

Competencia	INDICADORES	GRADOS DE APRENDIZAJE				
		1	2	3	4	5
Saber desarrollar destrezas que permitan al abogado mejorar la eficiencia de su trabajo y potenciar el funcionamiento global del equipo o institución en que lo desarrolla mediante el acceso a fuentes de información, el conocimiento de idiomas, la gestión del conocimiento y el manejo de técnicas y herramientas aplicadas.	Es capaz de emprender una búsqueda avanzada de las diferentes fuentes de información requeridas en el ámbito de la especialidad jurídica	No es capaz	Tiene dificultades	Ocasionalmente es capaz	Es capaz	Es capaz de llevar a cabo con rigor
	Sabe utilizar las diferentes técnicas y herramientas aplicadas disponibles para llevar a cabo la búsqueda de información	Desconoce totalmente	Tiene dificultades en el uso	Sabe utilizar algunas técnicas y herramientas	Utiliza habitualmente las diferentes técnicas y herramientas	Utiliza adecuadamente
	Capacidad para extraer la información y seleccionar las fuentes relevantes para la resolución de problemas, elaboración de estrategias y asesoramiento.	No es capaz.	Tiene dificultades.	Sabe extraer parte de la información y seleccionar.	Es capaz de extraer adecuadamente la información y .	Es capaz de optimizar al máximo la información y seleccionar.
	Sabe utilizar y relacionar la información obtenida con otros recursos disponibles en el ejercicio profesional.	No sabe	Tiene dificultades	Sabe utilizar y relacionar una parte de la información	Establece relaciones significativas entre la información obtenida y otros recursos	Relaciona y organiza la información obtenida de modo eficaz e interdisciplinar
	Sabe aplicar el conocimiento jurídico y de idiomas en la búsqueda y gestión de la información	No sabe	Tiene dificultades	Sabe aplicar parte	Sabe aplicar adecuadamente	Sabe aplicar de modo eficiente

3.- COMPETENCIA: Conocer, saber organizar y planificar los recursos individuales y colectivos disponibles para el ejercicio en sus distintas modalidades organizativas de la profesión de abogado.

I.-Descripción

La competencia consiste en desarrollar la capacidad de sistematización y planificación de los recursos individuales y colectivos disponibles para poder adaptar a la práctica el entorno organizativo, de gestión y comercial de la profesión de abogado, así como su marco jurídico asociativo, fiscal, laboral y de protección de datos de carácter personal.

Esta competencia comprende varios niveles de actuación en función de la naturaleza de los recursos disponibles para el ejercicio profesional en sus distintas modalidades organizativas, responsabilidades y funciones. De un lado, hay que conocer y potenciar los recursos propios que el estudiante debe tener en cuenta para mejorar la organización y planificación de las actividades de manera que se eviten en lo posible los imprevistos, se prevean y minimicen los eventuales problemas y se anticipen sus soluciones. Y, de otro lado, saber adaptarse y trabajar en equipos profesionales y multiprofesionales con eficacia y eficiencia aportando y coordinando los propios conocimientos con los de otras ramas e intervinientes de modo resolutivo.

II.- Implicaciones con otras competencias y actitudes

Esta competencia se relaciona con varias actitudes y capacidades transversales o genéricas porque aporta un nivel significativo de profesionalización en el proceso formativo:

-Capacidad para desarrollar un aprendizaje autodirigido y autónomo que permita introducir al alumno en el mundo profesional con una actitud de indagación permanente

-Capacidad de adaptación a nuevas situaciones.

-Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad).

-Capacidad de Iniciativa y espíritu emprendedor

-Capacidad para planificar y gestionar el tiempo.

-Capacidad de motivación de logro.

-Capacidad para la resolución de problemas.

-Capacidad para tomar decisiones.

-Capacidad para trabajar en equipo y grupo interdisciplinar.

-Capacidades interpersonales.

-Capacidad para elegir los medios más adecuados que ofrece el ordenamiento jurídico para el desempeño de una representación técnica de calidad

-Conocer y evaluar las distintas responsabilidades vinculadas al ejercicio de la actividad profesional

-Capacidad crítica y autocrítica

III.- Relevancia de la competencia durante los estudios de formación y para la posterior vida professional.

Las exigencias del actual mundo laboral y profesional requieren una mayor creación de espacios de formación universitaria para conocer previamente las distintas modalidades organizativas de la profesión de abogados y afrontar con soltura problemas reales. Es una competencia importante para la preparación del estudiante que habitualmente adopta un rol de sujeto pasivo en modalidades organizativas de aprendizaje meramente teórico y le permite así ser un sujeto de aprendizaje más activo o inevitablemente más implicado con la vida profesional que va a emprender y por la que está formándose. La aplicación de metodologías de aprendizaje colaborativo como el *role playing* en la oferta formativa de los planes de estudios universitarios de grado y master permite potenciar fácilmente mayor participación y autonomía al estudiante así como introducir situaciones o problemas actuales que les motivaran a utilizar estrategias de búsqueda de información, aplicar nuevos conocimientos para la solución de problemas jurídicos, tomar decisiones y trabajar de forma reflexiva y crítica, tanto autónomamente como en equipo,.

IV.- Presencia e incorporación de esta competencia al currículum de los cursos de formación y de los master

La presencia de esta competencia en el curriculum académico es significativa aunque puede mejorarse su implementación por medio de metodologías de aprendizaje activo como el *role playing* (García Añón, 2009: 57), como técnica didáctica que facilita no sólo el proceso de enseñanza aprendizaje de contenidos complejos del Derecho sino también adaptarse por medio del ejercicio de la simulación a la práctica del entorno organizativo, de gestión y comercial de la profesión de abogado, así como su marco jurídico de actuación. De igual modo, la incorporación de estas metodologías requiere de una mayor dotación de recursos docentes, preferentemente profesionales en ejercicio que puedan trasladar al aula universitaria su experiencia fáctica sobre las distintas modalidades organizativas de la abogacía.

COMPETENCIA**: Conocer, saber organizar y planificar los recursos individuales y colectivos disponibles para el ejercicio en sus distintas modalidades organizativas de la profesión de abogado.**

Definición

La competencia consiste en saber desarrollar la capacidad de sistematización y planificación de los recursos individuales y colectivos disponibles para poder adaptarse a la práctica del entorno organizativo, de gestión y comercial de la profesión de abogado, así como su marco jurídico asociativo, fiscal, laboral y de protección de datos de carácter personal.

Indicadores

- Utiliza los recursos individuales y colectivos disponibles
-Conoce las distintas modalidades organizativas en el ejercicio de la profesión de abogado
- Organiza y planifica las diferentes actividades de la profesión de abogado
- Se adapta a las diferentes funciones, situaciones y estructuras de la profesión de abogado.
- Gestionar casos y situaciones reales relacionados con las modalidades organizativas de la abogacía.

Competencia	INDICADORES	GRADOS DE APRENDIZAJE				
		1	2	3	4	5
Conocer, saber organizar y planificar los recursos individuales y colectivos disponibles para el ejercicio en sus distintas modalidades organizativas de la profesión de abogado.	Sabe utilizar los recursos individuales y colectivos disponibles	No	Tiene dificultades	Sabe utilizar algunos	Sabe utilizar con propiedad	Sabe utilizar con eficacia los recursos individuales y colectivos
	Conoce las distintas modalidades organizativas en el ejercicio de la profesión de abogado	No las conoce	Tiene dificultades	Conoce algunas	Conoce correctamente	Conoce perfectamente
	Sabe organizar y planificar las diferentes actividades de la profesión de abogado	No sabe	Tiene dificultades	Sabe organizar y planificar ocasionalmente	Sabe organizar y planificar con criterio	Sabe organizar y planificar con eficacia las diferentes actividades de la profesión de abogado
	Es capaz de adaptarse a las diferentes funciones, situaciones y estructuras de la profesión de abogado.	No es capaz	Tiene dificultades	Es capaz de adaptarse a algunas	Es capaz de adaptarse adecuadamente	Es capaz de adaptarse con solvencia
	Es capaz de gestionar casos y situaciones reales relacionados con las modalidades organizativas de la abogacía	No es capaz	Tiene dificultades	Es capaz de gestionar algunos	Es capaz de gestionar con eficacia	Es capaz de gestionar con solvencia

4.- COMPETENCIA: Saber exponer de forma oral y escrita hechos, y extraer argumentalmente consecuencias jurídicas, en atención al contexto y al destinatario al que vayan dirigidas, de acuerdo en su caso con las modalidades propias de cada ámbito procedimental.

I.-Descripción

Esta competencia se refiere al dominio por parte del estudiante de las tres grandes dimensiones de la argumentación jurídica: la formal, la material y la pragmática. La dimensión formal consiste en el uso correcto del razonamiento deductivo, es decir, en la capacidad de derivar conclusiones coherentes con un conjunto de premisas ordenadas de

forma lógica. La dimensión material, por su parte, atañe al contenido de las premisas, tanto en cuanto a la veracidad de los hechos como a la adecuada selección de las fuentes normativas necesarias para su calificación jurídica. En cuanto a la dimensión pragmática, se puede considerar cumplida cuando la presentación alcanza los fines perseguidos, ya sea asesorar a un cliente, proporcionar información específica a otros operadores jurídicos o convencer a un juez.

Cualquier argumentación jurídica se puede llevar a cabo tanto de forma oral (por ejemplo, en el seno de una comisión técnica o durante una reunión de trabajo, una entrevista con un cliente o un pleito) como escrita (mediante la redacción de memorándums, artículos, informes, materiales pedagógicos o documentos de divulgación). Para acometer su tarea de forma eficiente y eficaz, el futuro abogado debe aprender a adaptar la forma y el contenido de su exposición a cada destinatario y contexto. En particular, debe prestar especial atención a los aspectos más novedosos y útiles para resolver el problema en cuestión, así como estructurar su argumentación en función del nivel de detalle y de explicación requeridos por la situación comunicativa.

II.- Implicaciones con otras competencias y actitudes

La argumentación jurídica exige una buena capacidad de razonamiento lógico, deliberación, búsqueda de fuentes documentales y resolución de problemas. Asimismo, requiere confianza y fluidez en la expresión oral, así como un dominio de los diferentes registros de expresión escrita y la capacidad de entender de forma sistémica la utilidad y los impactos potenciales de la información presentada.

III.- Relevancia de la competencia durante los estudios de formación y para la posterior vida professional.

La capacidad de elaborar y comunicar opiniones jurídicas sólidamente argumentadas es esencial para llevar a cabo estudios de caso y otras actividades académicas orientadas a la puesta en práctica del conocimiento jurídico adquirido. Sin embargo, resulta todavía más fundamental en la práctica profesional, donde marca la línea entre un abogado competente y uno mediocre. Los despachos, las empresas privadas, las instituciones públicas y las organizaciones no gubernamentales donde los abogados desempeñan su labor necesitan un asesoramiento riguroso y claramente comunicado para elaborar estrategias de acción realistas y solucionar rápidamente los problemas a los que se enfrentan.

IV.- Presencia e incorporación de esta competencia al currículum de los cursos de formación y de los master.

El desarrollo de esta competencia se puede fomentar mediante la redacción de informes sobre casos concretos y su presentación en clase, ya sea de forma magistral o en grupos pequeños. En este sentido, presentan especial interés las metodologías que den lugar a intercambios dinámicos entre el ponente y su audiencia, de forma que esta pueda resaltar las fortalezas y los puntos débiles de su argumentación. Los juegos de roles y los debates donde se enfrentan distintos puntos de vista también pueden contribuir a fomentar las habilidades argumentativas de los futuros abogados, sobre todo en su vertiente pragmática.

COMPETENCIA**: Saber exponer de forma oral y escrita hechos, y extraer argumentalmente consecuencias jurídicas, en atención al contexto y al destinatario al que vayan dirigidas, de acuerdo en su caso con las modalidades propias de cada ámbito procedimental.**

Definición

El alumno domina los aspectos formales, materiales y pragmáticos de la argumentación jurídica, adaptando su comunicación a las exigencias de sus destinatarios y contextos.

Indicadores

1. Dominar los aspectos formales de la argumentación jurídica.
2. Dominar los aspectos materiales de la argumentación jurídica.
3. Dominar los aspectos pragmáticos de la argumentación jurídica.
4. Adaptar la presentación en función del destinatario.
5. Adaptar la presentación en función de la situación.

Competencia	INDICADORES	GRADOS DE APRENDIZAJE				
		1	2	3	4	5
Saber exponer de forma oral y escrita hechos, y extraer argumentalmente consecuencias jurídicas, en atención al contexto y al destinatario al que vayan dirigidas, de acuerdo en su caso con las modalidades propias de cada ámbito procedimental.	Domina los aspectos formales de la argumentación jurídica.	La argumentación resulta difícil de seguir.	La argumentación incluye varias incoherencias.	La argumentación respeta la lógica formal.	Las distintas partes de la argumentación son fácilmente identificables.	La argumentación reflexiona sobre sus propias debilidades y fortalezas.
	Domina los aspectos materiales de la argumentación jurídica.	La argumentación incluye varios errores de contenido.	La argumentación no está suficientemente respaldada por los hechos.	La argumentación se fundamenta en hechos suficientes.	La argumentación está basada en una investigación exhaustiva.	La argumentación combina e interpreta los hechos de forma creativa y original.
	Domina los aspectos pragmáticos de la argumentación jurídica.	La argumentación resulta poco interesante.	La argumentación incluye varias digresiones.	La argumentación logra mantener el interés de la audiencia.	La argumentación suscita curiosidad y cuestionamientos.	La argumentación resulta persuasiva.
	Adapta su presentación en función del destinatario.	Se emplean expresiones y referencias desconocidas por el destinatario.	Se hace hincapié en datos ya conocidos por el destinatario.	Se exponen principalmente datos nuevos de forma comprensible.	Se hace hincapié en los aspectos más novedosos de la argumentación.	Se usan ejemplos, explicaciones, analogías y otros medios para facilitar la comprensión.
	Adapta su presentación en función de la situación.	No se reconoce la importancia de la comunicación en la práctica de la abogacía.	Solo se dominan una o dos formas de presentación de argumentos jurídicos.	Se adapta la estructura de la presentación a las indicaciones recibidas.	Se elige la forma de presentación más apropiada en función de cada contexto.	Se crean modelos de presentación específicos para cada contexto.

5.- COMPETENCIA: Saber desarrollar trabajos profesionales en equipos específicos e interdisciplinares.

I. Descripción

Tras adquirir esta competencia, el alumno debería ser capaz de colaborar activamente con profesionales provenientes de distintas ramas del saber con vistas a alcanzar

objetivos comunes. Además de adoptar una actitud receptiva ante las formas de pensar y de trabajar distintas a la suya y realizar el esfuerzo necesario para asimilarlas, deberá encontrar formas de comunicar sus propios conocimientos de una forma que resulte fácilmente comprensible para los demás miembros del equipo. Un requisito especialmente importante del trabajo en equipos interdisciplinares es el mantenimiento de una cohesión suficientemente elevada como para permitir que todos los miembros expresen sus puntos de vista sin temor a ser censurados. Con este fin, el alumno deberá reconocer las aportaciones valiosas de sus compañeros y tenerlas en cuenta en sus propuestas.

II.- Implicaciones con otras competencias y actitudes

Esta competencia está estrechamente relacionada con la empatía, la capacidad de divulgación y comunicación oral y la orientación al logro de objetivos. En el nivel cognitivo, exige una gran flexibilidad y creatividad en la conceptualización y resolución de los problemas y un sentido autocrítico que permita reconocer las limitaciones de la propia visión del mundo. Por último, la búsqueda de consenso es imprescindible para articular las distintas posiciones en una solución coherente y aceptable para todos.

III.- Relevancia de la competencia durante los estudios de formación y para la posterior vida professional.

Durante el master en abogacía, el pensamiento colegiado puede resultar útil para el desarrollo de trabajos más innovadores que aprovechen el acervo teórico de varias disciplinas científicas. En efecto, la gran diversidad de los ámbitos de aplicación del derecho obliga el jurista a indagar constantemente nuevas facetas de la actividad humana. En su vida profesional, el abogado puede verse solicitado para participar en proyectos y procedimientos judiciales de todos los tipos. Para buscar e interpretar las pruebas, identificar los aspectos jurídicamente relevantes de un caso concreto, elaborar una argumentación sólida y captar el sentido subyacente en las normas, debe entablar relaciones fructíferas con numerosos expertos y cuestionar de forma constante sus ideas preconcebidas.

IV.- Presencia e incorporación de esta competencia al currículum de los cursos de

formación y de los master.

Aunque la mayor parte de las actividades pedagógicas del master en abogacía se desarrollan exclusivamente entre juristas, existen varias formas de incorporar el pensamiento colegiado y el trabajo interdisciplinar en el currículum. Por ejemplo, las clínicas jurídicas pueden ofrecer un espacio para el contacto con expertos de otras disciplinas y las prácticas externas en empresas privadas u organismos públicos pueden obligar al estudiante a integrarse en un grupo de trabajo compuesto por una combinación de juristas y otros profesionales. El trabajo en clase también puede aprovecharse para leer textos de naturaleza no específicamente jurídica o ver documentales u obras de ficción que retratan el papel del jurista en varios contextos de la vida real. Incluso los fallos de los tribunales frecuentemente incorporan argumentos basados en el conocimiento científico y no estrictamente en el derecho positivo o las teorías morales.

COMPETENCIA**: Saber desarrollar trabajos profesionales en equipos específicos e interdisciplinares.**

Definición

El alumno colabora activamente con profesionales provenientes de distintas ramas del saber con vistas a alcanzar objetivos comunes.

Indicadores

1. Mostrar apertura hacia las perspectivas de las distintas ramas del saber.
2. Presentar los propios conocimientos de forma divulgativa.
3. Encontrar analogías entre conceptos procedentes de varias disciplines.
4. Proponer soluciones integradoras a los problemas planteados.
5. Fomentar la cohesión del grupo de trabajo.

Competencia	INDICA-DORES	GRADOS DE APRENDIZAJE				
		1	2	3	4	5
Saber desarrollar trabajos profesionales en equipos específicos e interdisciplinares.	Muestra apertura hacia las perspectivas de las distintas ramas del saber.	Se crispa antes las perspectivas distintas de la propia.	Se desinteresa rápidamente de las otras perspectivas.	Escucha con interés las otras perspectivas.	Formula preguntas para alcanzar una mejor comprensión de las otras perspectivas.	Anima a los otros miembros del grupo a que expongan sus conocimientos.
	Presenta sus conocimientos de forma divulgativa	Emplea jerga y tecnicismos inútiles.	Emplea jerga y tecnicismos desconocidos por los demás miembros del grupo.	Emplea un lenguaje comprensibles para los demás miembros del grupo.	Se expresa de forma clara y concisa.	Se asegura de haber sido entendido por los demás miembros del grupo.
	Encuentra analogías entre conceptos procedentes de varias disciplinas	No vincula las ideas de las distintas disciplinas.	Relaciona algunas ideas procedentes de varias disciplinas.	Utiliza conceptos comunes para articular conocimientos interdisciplinares.	Encuentra analogías entre los conceptos usados en varias disciplinas.	Usa la analogía para identificar complementariedades y discrepancias teóricas entre varias disciplinas.
	Propone soluciones integradoras a los problemas planteados	No propone soluciones a los problemas planteados.	Propone soluciones basadas en sus propios conocimientos.	Propone soluciones basadas en las aportaciones de varios miembros del grupo.	Propone soluciones basadas en las aportaciones de todos los miembros del grupo.	Revisa sus propuestas en base a las críticas del grupo.
	Fomenta la cohesión del grupo de trabajo.	Cuestiona la competencia de los miembros del grupo.	Se mantiene neutro ante el trabajo del grupo.	Adopta una actitud positiva hacia los miembros del grupo.	Destaca las aportaciones valiosas de los miembros del grupo.	Se asegura de que todos los miembros del grupo se sientan cómodos.

6.- COMPETENCIA: Saber desarrollar destrezas que permitan al Procurador mejorar la eficiencia de su trabajo y potenciar el funcionamiento global del equipo o institución en que lo desarrolla mediante el acceso a fuentes de información, el conocimiento de idiomas, la gestión del conocimiento y el manejo de técnicas y herramientas aplicadas.

I.-Descripción

Esta competencia se refiere a la adquisición de conocimientos técnicos que son necesarios para que la labor profesional de procurador, en todas sus posibilidades, se desarrolle con la mayor garantía de éxito.

Para ello, el procurador debe saber utilizar con fluidez las recursos informáticos útiles en el ejercicio de la profesión, como el tratamiento de textos necesarios, saber acceder y moverse en las bases de datos legislativas y jurisprudenciales, así como a las revistas especializadas en el ámbito jurídico, a los formularios procesales y a los páginas web de uso común en el trabajo de procurador, para poder presentar escritos vía internet, o realizar otros trámites como la firma electrónica. En ese sentido, es también de interés la familiarización con las páginas web de dichas administraciones, especialmente la administración de Justicia, aunque también las de ministerios y comunidades autónomas, incluso, las municipales, para conocer y estar al tanto de cualquier tramitación necesaria a realizar en las mismas, y manejar las herramientas informáticas previamente mencionadas. A esto se refiere el indicador sobre uso de tecnología informática.

El procurador también deberá poseer fluidez en la búsqueda de la legislación y jurisprudencia necesaria para la evaluación, planteamiento estratégico, asesoramiento o información, así como en la redacción, o en su caso, revisión, de los escritos que deba presentar en el foro o en cualquier administración, tanto por escrito como en formato electrónico. Esto se refleja en el indicador de saber evaluar y presentar escritos jurídicos

Es necesario que el procurador tenga un conocimiento adecuado de la lengua española, y en su caso, de la que sea cooficial en la Comunidad Autónoma correspondiente. Ello es necesario tanto para la correcta redacción ortográfica y gramatical de los escritos que deba redactar, como para la comprensión de los escritos redactados por otros profesionales, de los órganos jurisdiccionales o de las administraciones públicas correspondientes, así como para la comprensión de los contenidos de las bases de datos legislativas, jurisprudenciales, o doctrinales mencionadas anteriormente. A ello se refiere el indicador de poseer suficientes conocimientos idiomáticos.

Con vistas a la presentación correcta y eficaz de los escritos jurídicos, es necesario que el procurador sea capaz de obtener la información relevante y necesaria del abogado, y en su caso, del cliente. En especial, para el caso de las demandas o escritos que inician

procedimientos, teniendo en cuenta que el órgano jurisdiccional desconoce los hechos totalmente hasta ese momento, es esencial que la información que el procurador transmita sea lo más completa y eficaz posible, para que /(en su caso) el juez pueda conocerlos adecuadamente. Para ello es necesario que el procurador sepa qué preguntas hacer en función del tipo de caso de que se trate. A ello se refiere el indicador sobre la capacidad de obtención de información del cliente.

Para tener la mayor probabilidad de éxito en la llevanza de los casos en el ámbito procesal o administrativo, es necesario que el procurador, en consonancia con el abogado, sepa identificar la vía más adecuada para el encargo del caso, en base a la información obtenida, así como una agenda para el control de plazos procesales o de convocatorias de las administraciones pública, que evite incurrir en supuestos de preclusión que impedirían la prosecución del caso. Esto viene marcado en el indicador sobre la capacidad estratégica y de orden.

II.- Implicaciones con otras competencias y actitudes

Como una modalidad profesional jurídica de los graduados en derecho, la profesión de procurador, que se ejerce de manera autónoma y en colaboración con un abogado o abogados, comparte las competencias generales y específicas del grado en Derecho. Así, la capacidad de saber desarrollar destrezas que permitan al procurador mejorar la eficiencia de su trabajo y potenciar el funcionamiento global del equipo o institución en que lo desarrolla mediante el acceso a fuentes de información, el conocimiento de idiomas, la gestión del conocimiento y el manejo de técnicas y herramientas aplicadas, se relaciona con numerosas competencias generales del Grado en Derecho:

- Capacidad para buscar, localizar, analizar y seleccionar correctamente las distintas fuentes de información jurídica;
- Capacidad de análisis y síntesis en la comprensión de los textos legales, jurisprudencia y doctrina;
- Capacidad para adquirir los conocimientos necesarios para desenvolverse en la Sociedad del Conocimiento y ser capaz de utilizar las TIC adecuadamente para poder evaluar, utilizar y comunicar la información jurídica;
- Capacidad de organización y planificación en el estudio y la investigación;
- Capacidad para comunicar correctamente de forma oral y escrita;
- Capacidad para resolver problemas en un contexto de conflicto;

- Capacidad para tomar decisiones con argumentos jurídicos;
- Capacidad para trabajar en equipo de manera coordinada;
- Capacidad para adaptarse a nuevas situaciones,
- Capacidad para motivarse por la calidad y la innovación.

Concretamente, se relaciona con las siguientes competencias específicas del grado en Derecho:

-Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales);

-Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos;

-Capacidad para comunicarse correctamente de forma oral y escrita en el ámbito juridico;

-Capacidad de análisis de los problemas jurídicos y de síntesis en su planteamiento y resolución;

-Capacidad de adquirir una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y de desarrollar la dialéctica jurídica;

-Capacidad para adquirir los conocimientos básicos de argumentación jurídica;

-Capacidad para utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la obtención y selección de la información jurídica;

-Capacidad de negociación y de conciliación.

III.- Relevancia de la competencia durante los estudios de formación y para la posterior vida professional.

Las mencionadas competencias son relevantes para la consecución de la mayor destreza en el ejercicio profesional, y concretamente, en la actuación profesional en los procesos en las distintas jurisdicciones y en los métodos alternativos de resolución de conflictos, especialmente, en los procesos de ejecución y en el acceso a los registros públicos, de acuerdo con los principios deontológicos de la profesión de procurador y con conocimiento de su régimen de responsabilidades organización colegial, de los fundamentos de la actuación profesional (representación, mandato y postulación), de la infomática jurídica y gestión profesional aplicada a los sistemas de comunicación judiciales basados y en general, a los actos de comunicación procesal.

IV.- Presencia e incorporación de esta competencia al currículum de los cursos de formación y de los master.

Tratándose de un máster, se supone que ya se han debido adquirir ciertas destrezas relacionadas con esta competencia en los años anteriores, durante el estudio de los cursos del Grado en Derecho. Al tratarse de una competencia que debe considerarse de manera constante en el currículum, su presencia en el máster es una especie de colofón del proceso de adiestramiento en esta competencia iniciado anteriormente, se debe incidir y profundizar en la aplicación práctica de las destrezas técnicas, lo cual deberá realizarse de modo transversal en las distintas asignaturas, especialmente en el primer curso del máster.

COMPETENCIA**: Saber desarrollar destrezas que permitan al Procurador mejorar la eficiencia de su trabajo y potenciar el funcionamiento global del equipo o institución en que lo desarrolla mediante el acceso a fuentes de información, el conocimiento de idiomas, la gestión del conocimiento y el manejo de técnicas y herramientas aplicadas.**

Definición.

Adquisición del conjunto de los conocimientos técnicos necesarios, de caràcter tecnológico, expresivo, lingüísitco, relacional, estratégico y organizativo, para que la labor profesional del procurador, se desarrolle con la mayor garantía de éxito.

Indicadores.

1.- Uso de tecnología informática.

2.- Evaluación y presentación de escritos jurídicos.

3.- Posesión de conocimiento lingüísticos.

4.- Capacidad de obtención de información.

5.- Capacidad estratégica y de orden en el planteamiento y gestión de los casos.

Competencia	INDICADORES	GRADOS DE APRENDIZAJE				
		1	2	3	4	5
Saber desarrollar destrezas que permitan al Procurador mejorar la eficiencia de su trabajo y potenciar el funcionamiento global del equipo o institución en que lo desarrolla mediante el acceso a fuentes de información, el conocimiento de idiomas, la gestión del conocimiento y el manejo de técnicas y herramientas aplicadas.	Uso de tecnología informática	No utiliza	Utiliza muy poco	Utiliza en ciertas ocasiones	Utiliza bastante	Utiliza siempre
	Evaluación y presentación de escritos jurídicos.	No sabe c	En ocasiones	Suficientemente	Bastante bien	Perfectamente
	Posesión de conocimiento lingüísticos	No posee	Escasos.	Suficientes	Buenos	Inmejorables
	Capacidad de obtención de información	No es capaz	Poca capacidad	Cierta	Bastante	Gran capacidad
	Capacidad estratégica y de orden en el planteamiento y gestión de los casos	Carece	Poca	Cierta capacidad	Bastante	Gran capacidad

4. Conclusiones.

La introducción de un proceso de enseñanza-aprendizaje por competencias en los cursos de formación para el acceso a la Abogacía y a la Procura, en especial en los Master universitarios, se ha de percibir como una gran oportunidad para que los profesionales aporten su dilatada experiencia práctica, pero solo será posible si se lleva a cabo un correcto diseño de las metodologías porque los profesionales saben, mejor que nadie, que es precisamente de las capacidades prácticas de las que ha adolecido la formación de los juristas tradicionalmente en España.

5. Bibliografía

DASÍ, A.; GARCÍA AÑÓN, J.; HUGUET, A.; JUAN, R.; MONTAGUD, M.D. Y ROLLNERT, G. (2007): *Innovación educativa en la Universidad: Ade-Derecho*, PUV, Universitat de València, Valencia.

DE MIGUEL, M. (Coord.) (2006): *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ente el Espacio Europeo de Educación Superior,* Madrid, Alianza Editorial.

FONT, A. (2010). "Exigències i problemes de l'avaluació en l'Espai Europeu d'Educació Superior", a *Temps d'Educació* 38 (2010). 51-62.

FONT, A.; ORTUÑO, M.E.; ANDRÉS, E.; CABALLOL, L.; GUAL, M.; I GÓMEZ, S. (2012a). *Guia per a la programació d'activitats i l'avaluació de competències transversals en el grau de dret*. http://diposit.ub.edu/dspace/browse?type=title&sort_by=1&order=ASC&rpp=20&etal=-1&null=&offset=6399 [Consultada el 28 de junio de 2013]

GARCÍA AÑÓN, J. (2009): *Miradas a la innovación: experiencias de innovación en la docencia del Derecho*, Servei de Publicacions de la Universitat de València, Valencia, pp. 184-200, http://issuu.com/josegarciaanon/docs/2009miradas

GARCÍA MEDINA, J. (ed.) (2013): *Competencias específicas en los estudios de Derecho. Definición y evaluación*, Valladolid, Thomson Reuters, Fundación Aranzadi Lex Nova.

GARCÍA MEDINA, J.; GUILARTE, C.; SOLANES, A.; GÓMEZ, M.; DE HOYOS, M.; SANTOS, L.; VAQUERO, M.C.; RIBAS, V.; VIDAL, B.; GARCÍA AÑÓN, J.; FONT, A.; DOMÍNGUEZ, A.; ANDRÉS,FJ.; ARANGÜENA, C.: (2012) «Competencias específicas en los estudios jurídicos: Cómo saber que se han adquirido», *La Universidad: una institución de la sociedad*, Barcelona: CIDUI, 2012, <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/92/83>.

GAIRÍN, J. [coord.] (2009). Guia per a l'avaluació de competències en l'àrea de ciències socials. http:/www.aqu.cat/publicacions/guies_competencies/guia_educacio_social.html [Consultada 15/04/2012].

SOLANES A. Y GARCÍA MEDINA, J. (2012): «Una visión diferente de los derechos humanos: trabajando con el método de casos», en *La Universidad: una institución de la sociedad*, Barcelona: CIDUI, 2012. <http://www.cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/187/176

VILLA, A. Y POBLETE, M. (2007). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto

PARTE II. EL SISTEMA DE CALIDAD DOCENTE EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO. ¿ES POSIBLE INCORPORARA LOS ESTUDIOS DE DERECHO EN UN SISTEMA EUROPEO DE CALIDAD DOCENTE?

El principal cometido de este apartado es tratar de responder a la pregunta de si es posible incorporar los estudios jurídicos en un sistema europeo de calidad docente y para ello se pretende reflexionar sobre aquellos aspectos que realmente se deberían de valorar por ser objetivamente indicativos de la calidad en la docencia. En ese sentido, la cuestión de fondo y la reflexión que se quiere hacer es la necesaria racionalización de los actuales controles de calidad, que debe de llevar a una necesaria simplificación de los mismos. Esto debería ser compatible con la correcta delimitación de aquellos aspectos que objetivamente permiten una evaluación veraz y exhaustiva de la calidad docente.

7. LA IMPLANTACIÓN DEL GRADO EN DERECHO Y EL CAMBIO DE PARADIGMA EN LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

Mercedes Navarro Egea, Vicedecana de Calidad. Facultad de Derecho. Universidad de Murcia. E-mail: mdes@um.es,

Mª Fuensanta Gómez Manresa, Vicedecana de Ordenación Docente y Gestión Académica. Facultad de Derecho. Universidad de Murcia.

Resumen:
El curso 2012-2013 cierra el ciclo de implantación del Grado en Derecho de la Universidad de Murcia, una buena ocasión para el análisis crítico de los cambios que se han insertado en la dinámica de trabajo de la Facultad de Derecho de Murcia y sus resultados. A tal efecto, la indagación se realiza a partir de los indicadores generados por el sistema de garantía de calidad y las recomendaciones de ANECA en el primer seguimiento de esta titulación (Programa MONITOR).

Palabras clave: Sistema de Garantía de Calidad, Grado en Derecho, evaluación y acreditación de los títulos de grado

Abstract:
The course 2012-2013 closes the first cycle of the Law Degree at the University of Murcia. It is a good opportunity to carry out a critical analysis of the different changes implemented in the work dynamics at the Faculty of Law. Therefore, the research is developed taking into account the data generated by the Quality System and the recommendations formulated by the ANECA during the first assessment of the Degree (MONITOR Program).

Keywords: Quality System, Law Degree, evaluation and accreditation of official degrees

Sumario: 1. Planteamiento de la cuestión. 2. El Sistema de Garantía de Calidad de la Facultad de Derecho. 3. El seguimiento de la implantación del Grado en Derecho. 4. La sociedad y el futuro estudiante. 5. El estudiante. 6. El funcionamiento del SGC. a) La satisfacción de los grupos de interés. b) Tratamiento de quejas y reclamaciones. 7. Los resultados de la formación. 8. Reflexión final. 9. Documentación

"Vivimos en una realidad móvil a la que tratamos de adaptarnos
como las algas se doblegan bajo el impulso del mar…"
El Gatopardo. Giuseppe Tomasi di Lampedusa

1. Planteamiento de la cuestión

No viene al caso entrar en la etimología de la voz "paradigma", su uso en esta comunicación no es otro que el que se le atribuye en el ámbito científico para referirse a modelos o patrones. Y es que el proceso de gestación e implantación de los grados en la Universidad de Murcia ha estado marcado por la idea de cambio de modelos.

Más allá de una revisión de los esquemas académicos de cara a su modernización, la reforma se ha planteado como una ruptura con los arquetipos del sistema universitario tradicional, en el que se toma como referencia un modelo o patrón teórico, supuestamente de corte anglosajón, como vehículo para converger con el Espacio Europeo de Educación Superior. En este sentido, podemos hablar de "cambio de paradigma", pues este giro copernicano ha sido la consigna estratégica con la que la Universidad de Murcia, en uso de su autonomía, ha determinado el modo de hacer de la Facultad de Derecho.

Los títulos de grado que imparte la Facultad, entre ellos Derecho, han sido diseñados siguiendo las directrices comunes de la Universidad de Murcia, en las que se ha priorizado la innovación docente, el desarrollo de un entorno tecnológico de apoyo a la docencia y la implantación de un sistema de garantía de calidad. Ideas que laten en la

LOMLOU[32], y cuya proyección práctica sobre los estudios de Derecho –unos de los que tienen más tradición en esta Universidad− dotan de interés a una reflexión crítica por parte de quienes hemos participado de forma activa en el proceso de implantación del Grado, que cierra su primer ciclo este curso 2013-2014.

Pese a lo arriesgado de esta aventura -no en vano jugamos con el futuro de los estudiantes que confían en una institución casi centenaria- y a la inevitable tensión que conlleva todo cambio, aglutinante de emociones varias por parte de sus protagonistas − desde el febril entusiasmo al escepticismo más agudo−, estas páginas pretenden ser una mirada retrospectiva a partir de los numerosos datos generados en este período a través del Sistema de Garantía de Calidad (SGC), con el objeto de determinar hasta qué punto el aprendizaje de un nuevo lenguaje –competencias, cronogramas, rúbricas…− , la formación en métodos docentes y el incremento del trabajo autónomo, experimentado por alumnos, profesores y PAS, han permitido alcanzar mayores cotas de calidad en la docencia del Derecho, y, asimismo, cuál es el valor añadido que ha aportado la implantación del sistema de calidad en la gestión de la Facultad.

Para su mejor comprensión, tras una breve descripción del SGC del Centro, los apartados que siguen se ordenan siguiendo las pautas marcadas por ANECA para el seguimiento de la implantación de los títulos verificados (programa MONITOR) y, desde este punto de vista, se afronta el análisis de la información relacionada con las cuatro dimensiones siguientes: la sociedad y el futuro estudiante, el estudiante, el funcionamiento del SGC, y los resultados de la formación.

2. El Sistema de Garantía de Calidad de la Facultad de Derecho

Una de las piezas clave de la reforma universitaria es la implantación de sistemas de calidad en el entorno universitario por las ventajas que *a priori* representan para ordenar

[32] La reforma de las enseñanzas universitarias concebida por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, fue objeto de desarrollo reglamentario por el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, modificado por Real Decreto 861/2010, de 2 de julio.

la gestión académica, facilitar la toma de decisiones y permitir la transparencia a través de la rendición de cuentas.

De esta forma, el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, determina en su Anexo I que todas las Memorias que se envíen a verificación, o acreditación inicial, han de contener un sistema de garantía de la calidad que puede ser elaborado a nivel de universidad, centro o título. Como se puede intuir por lo dicho hasta ahora, en Murcia se ha optado por un patrón común para todas las titulaciones[33], de acuerdo con las directrices del programa AUDIT elaborado por la ANECA, que permite ser particularizado por cada Centro. Y, en tal sentido, la Memoria del Grado en Derecho[34] reproduce en su punto 9 cómo ha de llevarse a cabo la aplicación del SGC en el marco de esta titulación.

Por lo que hace al SGC de esta Facultad de Derecho, su funcionamiento sigue el siguiente mapa de procesos:

[33] El Consejo de Gobierno de la Universidad de Murcia celebrado el 12 de febrero de 2008, aprobó la primera documentación del SGC para ser particularizado por las Facultades y Escuelas. Vid. "Manual del Sistema de Garantía de la Calidad de la Facultad de Derecho de la Universidad de Murcia", disponible en www.um.es/web/derecho/calidad/.

[34] Documento disponible en http://www.um.es/web/derecho/contenido/estudios/grados/derecho.

PROCESOS ESTRATEGICOS

- **PE01**.- Establecimiento, revisión y actualización de la porlítica y los objetivos de la calidad
- **PE02**.- Diseño, seguimiento y acreditación de titulaciones

PROCESOS CLAVE

- **PC01**.- Planificación y desarrollo de las enseñanzas. Evaluación del aprendizaje
- **PC02**.- Revisión y mejora de las titulaciones
- **PC03**.- Perfiles de ingreso, captación, selección y admisión de estudiantes
- **PC04**.- Orientación a estudiantes y orientación profesional
- **PC05**.- Resultados académicos
- **PC06**.- Movilidad de los estuidantes
- **PC07**.- Prácticas externas

PROCESOS DE APOYO

- **PA01**.- Gestión de los documentos y evidencias
- **PA02**.- Suspensión de un título
- **PA03**.-Satisfacción, expectativas y necesidades
- **PA04**.- Gestión de incidencias (S-Q-R-F)
- **PA05**.- Gestión de personal académico y de administración y servicios
- **PA06**.- Gestión de recursos materiales y servicios

Todos estos procesos están subordinados al "Proceso de medición, análisis y mejora" (PM01), desde el que, con una visión amplia de los indicadores generados en cada uno de los enumerados, se puede desarrollar un análisis de los resultados que favorece la toma de decisiones estratégicas. Dicho de otro modo, a través de este proceso se garantiza que la Facultad recopila, analiza y utiliza la información pertinente para gestión eficaz de los programas de estudio que oferta, publicando a través de la web información actualizada imparcial y objetiva de los resultados cuantitativos y cualitativos de dichos títulos.

Como se describe en el Manual, en la gestión del SGC queda implicado el Equipo Decanal y, en particular, su Decano como principal responsable de la gestión del centro, que designará un Coordinador de Calidad para que lo represente en todo lo relativo al diseño, implantación y seguimiento del SGC y, asimismo, propondrá a la Junta de Facultad una Comisión de Garantía de Calidad (CGC), cuyo cometido es la planificación y seguimiento del SGC, actuando además como vehículo de comunicación interna de la política, objetivos, planes, programas, responsabilidades y logros del sistema.

Ahora bien, la aplicación del SGC afecta a todas las personas de la Facultad como a cualesquiera otras cuyas funciones tengan relación con los procesos indicados. Y, en este sentido, conlleva la corresponsabilidad de todos los miembros que conforman sus grupos de interés (alumnos, profesores, PAS, empleadores, colegios profesionales, organismos afines, etc.).

Desde el curso 2009-2010, el Equipo Decanal ha puesto en marcha todos los procesos –a excepción de los que se refieren a cambios o suspensión de titulaciones– y a través de la CGC se ha desarrollado una labor sistemática de planificación, análisis de resultados y propuestas de mejora.

Sería poco realista obviar las circunstancias adversas que han obstaculizado la implantación del SGC, o bien las debilidades que presenta esta herramienta y que ponen en entredicho su utilidad en aras de la consecución de los objetivos de calidad generalmente compartidos por quienes integran esta comunidad universitaria, sobre todo si se plantea en términos de eficacia y eficiencia en tiempos de crisis. Sin entrar en la valoración detallada de los resultados obtenidos a través de los procesos del SGC en

este ciclo 2009-2013, objeto de análisis en apartados posteriores, las principales debilidades que presenta este modelo de gestión de calidad son las siguientes:

- El SGC no facilita la comunicación entre universidad y sociedad.- La cultura de la calidad y la excelencia ha estado presente en la conciencia de quienes integran esta Facultad y, en este sentido, su manifestación explicita a través del SGC resulta artificial y genera rechazo en los grupos de interés. El manual de calidad es una herramienta compleja, con un lenguaje propio con el que no están familiarizados ni los usuarios de los servicios universitarios ni los potenciales usuarios, lo que resta eficacia al SGC en su función de implicar a la sociedad en la gestión de la institución. No hay que olvidar que la Exposición de Motivos de la LOU declara que uno de los objetivos de la reforma es "establecer los cauces necesarios para fortalecer las relaciones y vinculaciones recíprocas entre Universidad y sociedad".

- El SGC es una herramienta administrativa que se superpone a una estructura procedimental.- En su conjunto, el SGC es una herramienta burocrática, que no se ha concebido para integrar tareas ya implantadas en los servicios administrativos, sino que se diseña en abstracto y, por consiguiente, puede existir de forma autónoma y en paralelo con el trabajo que se realiza. Ello significa que no es una herramienta de apoyo a la gestión, sino una carga burocrática.

- El SGC carece tanto personal administrativo formado como de recursos materiales.- La Universidad de Murcia ha proporcionado un modelo de SGC pero no lo ha dotado de recursos personales y materiales: el personal administrativo no puede asumir más tareas en su jornada de trabajo, el metalenguaje de la calidad (evidencias, indicadores, procesos…) causa rechazo, no existe ninguna aplicación informática que agilice las tareas, no se ha facilitado ningún instrumento tecnológico que garantice la conservación de la información que se genera en documentos electrónicos.

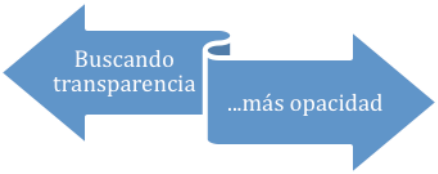
- El SGC está diseñado para la generación de ingente cantidad de datos cuantitativos, muchos de los cuales no aportan valor añadido.- Los procesos generan numerosos

datos cuantitativos que no siempre son relevantes ni se corresponden con la capacidad de decisión del Centro.

Bien es verdad que algunas de estas deficiencias han dado lugar a que la Universidad de Murcia, en su política de mejora continua, haya impulsado el desarrollo de una aplicación informática para la gestión de calidad y, asimismo, una nueva versión del modelo del SGC revisando su estructura.

La adaptación de esta nueva versión del SGC al Centro, aprobada por la CGC con efectos desde 31 de enero de 2012, conlleva una reordenación de los procesos y elimina algunos indicadores, pero no se puede decir que haya supuesto una disminución en la carga de trabajo administrativo asociada a la gestión de la calidad; si acaso, introduce un nuevo factor de oscuridad en la identificación de los datos, pues ha variado el sistema de codificación de los procesos y algunos formatos de los indicadores (p.ej., los formularios del PM01). Por otra parte, tampoco disminuye el esfuerzo que requiere el aprendizaje del lenguaje utilizado por el SGC, lo que resulta desproporcionado para aquellos que se ven implicados en los procesos de calidad de forma temporal (p.ej., representantes de alumnos que anualmente se van incorporando a la CGC).

La gran paradoja del SGC es que la rendición de cuentas se presenta a través de un lenguaje codificado que provoca opacidad.



3. El seguimiento de la implantación del Grado en Derecho

Con arreglo a la cultura de la evaluación instaurada con la reforma universitaria, el Grado en Derecho ha sido sometido a control por parte de los evaluadores de ANECA

en el marco del programa MONITOR[35], instrumento mediante el que se implementan en el contexto nacional los criterios y directrices para la Garantía de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior[36].

Este proceso de control de las titulaciones se realiza de forma cíclica –como mínimo, un informe de seguimiento cada dos años– y constituye una garantía de la futura acreditación del título. Tal como se configuran estas revisiones, toda la labor desempeñada en la gestión de calidad resulta evaluada a partir de la información pública del título, esto es, a través de los datos publicados en la web del Centro (www.um.es/web/derecho). Sobre esta base documental, los evaluadores deben determinar si la implantación del Grado se está llevando a cabo conforme a lo previsto en la Memoria de verificación, para lo que habrán de centrarse en los aspectos siguientes[37]:

- Que el título ofrece información necesaria para el estudiante (futuro y presente) y la sociedad en general.
- Que el título se está desarrollando según lo establecido.
- Que las recomendaciones incluidas en los informes de evaluación para la verificación están siendo abordadas por las titulaciones.
- Que las modificaciones son analizadas, justificadas e implantadas según lo establecido.

Esta revisión a través de la web encuentra su explicación en los caracteres que presenta el seguimiento de los títulos: un control periódico y sostenible en el tiempo; en el que prime la cooperación, la colaboración y el diálogo, no invasivo pero significativo; y proporcional y proporcionado al fin que persigue.

[35] De forma resumida, dicho programa constituye un proceso de control externo que responde al protocolo elaborado por la Comisión Universitaria para la Regulación del Seguimiento u la Acreditación (CURSA), disponible en www.aneca.es, quedando sometidos a este programa los títulos universitarios que se encuentren inscritos en el Registro de Universidades, centros y Títulos y que, como mínimo, se encuentren en el segundo año de implantación.

[36] Elaborados por la Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior (The Association for Quality Assurance in Higher Education), disponible en www.enqua.eu.

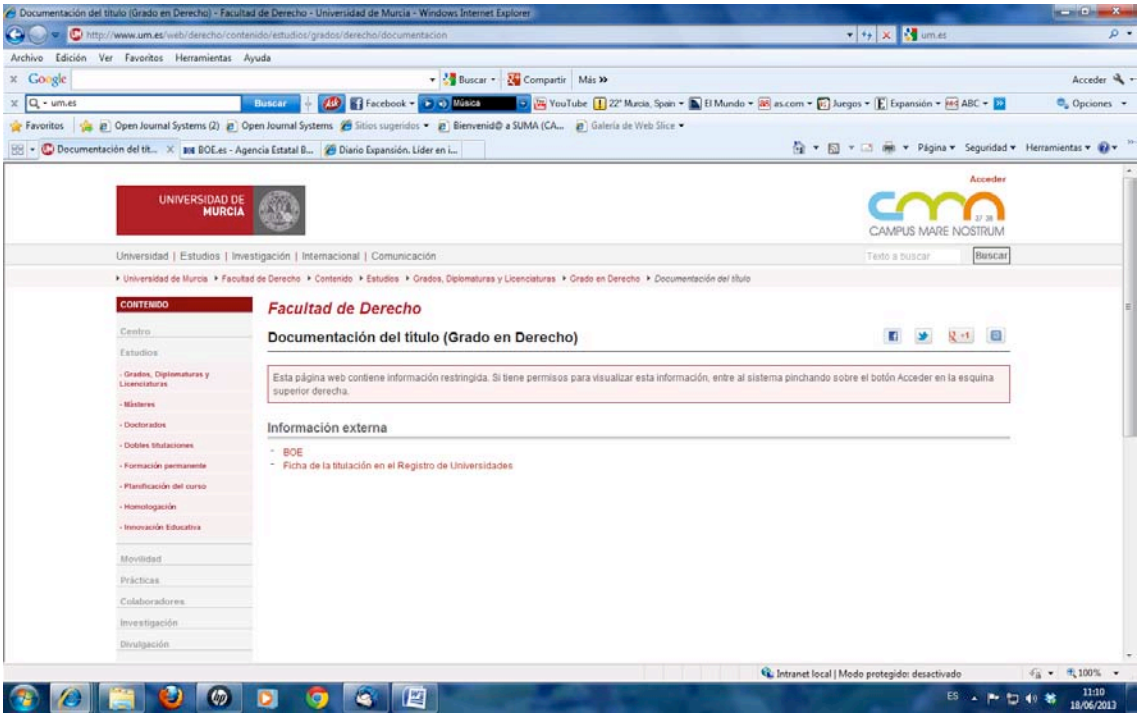
[37] Vid. ANECA, "Monitor - Guía de Apoyo", disponible en www.aneca.es.

El planteamiento no deja de ser paradójico: la experiencia del primer control de seguimiento permite apreciar que el diseño de la página web, según el modelo estandarizado para todas las titulaciones de la Universidad de Murcia, ha sido concebido para dar respuesta a este sistema de control; de tal forma, que ya no se piensa en una información de utilidad para los grupos de interés definidos en el Manual de Calidad (estudiantes, sociedad, profesores…), sino que se prioriza la satisfacción de la necesidad de información demandada por los evaluadores.

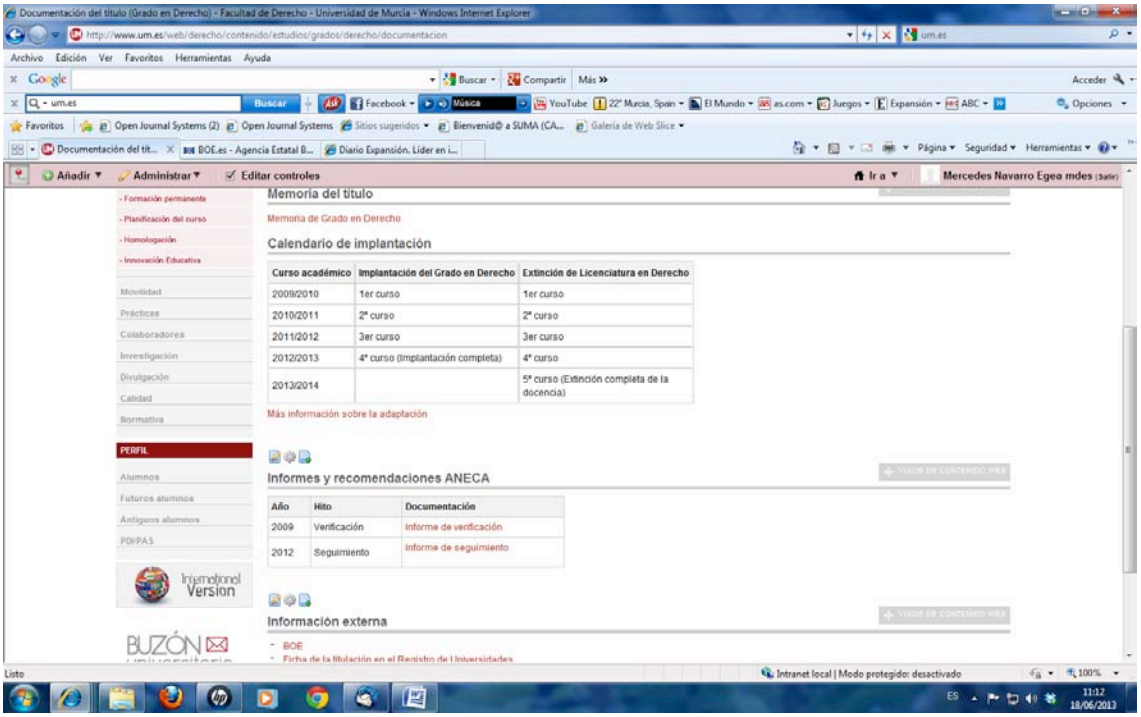
La web deja de ser un vehículo de comunicación de la Facultad con la sociedad para cumplir la función propia de una herramienta informática para la gestión de la calidad, y que, como se ha dicho, hasta ahora no tenemos.

La oscuridad y complejidad que adquiere la web no ha pasado inadvertida en el Informe de Seguimiento realizado por ANECA, dando lugar a nuevas acciones de mejora. Por ejemplo, el espacio dedicado a la documentación del título ha establecido un sistema de acceso restringido:

a) Vista general



b) Vista restringida



Pero el sistema de accesos restringidos tampoco es la solución óptima, pues genera incertidumbre a la hora de identificar a los destinatarios de la información que no está visible. Sería deseable que aquellos datos de especial complejidad por su carácter técnico quedaran reservados a una herramienta informática para la gestión del SGC, evitando las connotaciones de opacidad que puedan generar estas restricciones en espacios que no guardan relación con órganos colegiados (Junta de Facultad, comisiones, etc.).

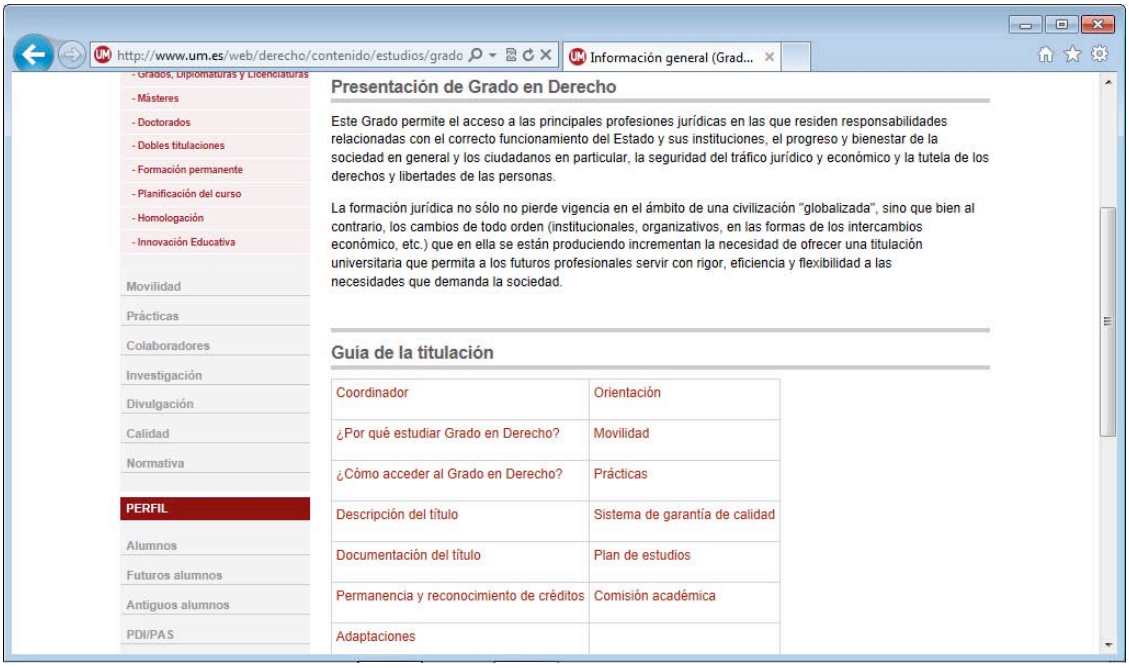
4. La sociedad y el futuro estudiante

La primera dimensión que es objeto de control en el seguimiento del título toma en consideración la accesibilidad, inteligibilidad y utilidad en la página web de la información que se incluyó en la Memoria, lo que sitúa el centro de atención en el futuro estudiante.

Para ANECA, resulta relevante que el usuario de la web disponga de información sobre los siguientes aspectos del título:

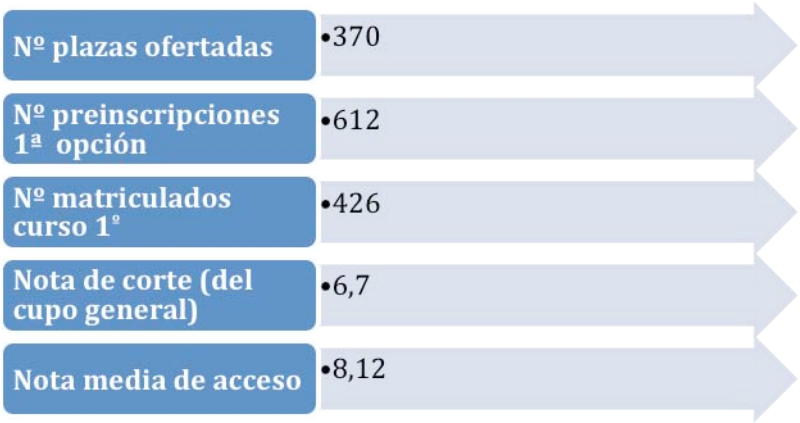
a) presentación del título;
b) perfil de ingreso;
c) competencias a adquirir por el estudiante;
d) perfil de egreso, con las posibles salidas profesionales y vías académicas;
e) normas de permanencia y relativas al reconocimiento y transferencia de créditos;
f) documentación generada en el proceso de verificación.

Toda esta información, siguiendo las recomendaciones del Informe de Seguimiento de la titulación, se presenta en el momento actual con arreglo a una estructura que resulta algo más intuitiva:



Como se puede apreciar, algunos de los procesos del SGC inciden en contenidos que se tratan en este apartado, especialmente, en relación con el perfil del estudiante de Derecho. A diferencia de otras titulaciones, el carácter generalista de estos estudios hace que la toma de decisiones derivada de este proceso no sea significativa, pues la tradición de estos estudios en la Universidad de Murcia, la elevada demanda de plazas y el extenso catálogo de salidas profesionales hacen innecesario un plan de captación.

De hecho, se ha de poner de manifiesto que la implantación del Grado vino acompañada de un incremento del número de matrícula que superó desmesuradamente las previsiones. La necesidad de equilibrar este desajuste y, por tanto, garantizar una enseñanza dentro de los estándares de calidad que recoge la Memoria del título ha llevado a que, como acción de mejora, la Universidad haya establecido un cupo de 370 plazas y 90 para los Estudios Simultáneos ADE-Derecho. En concreto, los datos relacionados con los alumnos de nuevo ingreso en el curso 2012/2013 son:



Estos parámetros, aun cuando resultan razonables con el perfil de ingreso, tampoco reflejan fielmente la realidad del alumnado que se incorpora al Grado dado que no contemplan las adaptaciones solicitadas por los alumnos de la Licenciatura.

5. El estudiante

En esta dimensión, la mirada del evaluador se dirige al estudiante como usuario de la web, con el objeto de verificar la accesibilidad e inteligibilidad de los aspectos relativos al plan de estudios, especialmente a través de las guías docentes, incluyendo la forma en que se aborda la extinción del plan antiguo.

El Informe de Seguimiento confirma que tanto las guías docentes como el despliegue del plan de estudios ofrecen información completa y adecuada, sin perjuicio de algunas deficiencias detectadas en las guías de algunas asignaturas y de ciertas sugerencias relacionadas con el despliegue de asignaturas por semestres, por entender que resulta más clarificador que por códigos.

Estos resultados positivos son representativos de la implicación del profesorado en la planificación docente y de la importancia que se le otorga a la guía, como se demuestra en otros muchos aspectos que también tienen que ver con una docencia de calidad y acredita el dato de que más del 90% de los profesores son valorados por los alumnos con cifras que los sitúan entre buenos y muy buenos. En estas circunstancias, el reconocimiento de ANECA constituye un estímulo para seguir avanzando en esta línea.

Hay que decir que por circunstancias que escapan la capacidad de acción del Centro, hasta ahora resulta del todo imposible conseguir que los datos del próximo curso (exámenes, horarios, aulas,…) se encuentren disponibles antes del período de matrícula que se abre en los primeros días de julio. Además de las decisiones sobrevenidas por las decisiones políticas de recortes en el profesorado, cuya aplicación viene retrasando todos los años el comienzo de la planificación docente, la implantación de los grados se ha visto acompañada del desarrollo de aplicaciones informáticas que, lejos de apoyar a la docencia, "imponen" el calendario y el modo de hacer las guías docentes, a lo que se añaden sistemas de control de contenidos y validación que hacen tremendamente farragoso el proceso que concluye con la publicación de esta información.

Y es que, aunque esto sea divagar, una de las señas del cambio de paradigma en la Universidad de Murcia reside una guía docente sobredimensionada, que deja de ser un documento orientativo sobre la programación del curso, la metodología y el sistema de evaluación para convertirse en "contrato". Además de la burbuja de formación a que ha dado lugar tanto la nueva configuración de la guía como su gestión a través de las aplicaciones informáticas, las directrices de la Universidad en esta materia constituyen auténticos dogmas. No se trata ya de si se puede compartir o no la naturaleza contractual que se le presupone, sino que se han producido situaciones ciertamente rocambolescas: si en un primer momento el cronograma fue considerado como un elemento crucial de la guía docente (cualquier duda, anatema), su desaparición vino igualmente impuesta al profesorado para dar entrada al cronograma conjunto. Era obvio, entraba en conflicto con otra pieza clave del nuevo paradigma: la coordinación.

6. El funcionamiento del SGC

Desde esta dimensión, ANECA persigue que el SGC muestre a la sociedad cómo la mejora continua de la formación es una prioridad absoluta, implicando en esta apuesta institucional a estudiantes, profesores y PAS.

Para acreditar esta realidad, se requiere que se evidencie que la aplicación de los procedimientos genera información suficiente para retroalimentar la toma de decisiones (informes, actas de reuniones, datos analizados, etc.). La implementación del SGC en la Facultad de Derecho se ha realizado con gran esfuerzo por parte del Equipo Directivo, teniendo en cuenta el escaso o nulo apoyo administrativo e informático que ofrece la Universidad para seguir las directrices de la Unidad para Calidad. Por otra parte, la cantidad y calidad de la información no siempre es adecuada, resultando en muchas ocasiones desproporcionada en atención a su relevancia para la toma de decisiones en el marco competencial que corresponde a la Facultad.

Cabe decir que el trabajo realizado en este período se ha visto reconocido en el primer control de seguimiento, pues el Informe de ANECA manifiesta que las evidencias muestran que el SGC se ha puesto en marcha de forma global para los títulos ofertados por la Facultad, y que hay evidencias de actas, datos analizados, planes de mejora y análisis de resultados.

No obstante, señala como puntos débiles el tratamiento de los procesos relacionados con la satisfacción de estudiantes, PAS y PDI, así como de atención a sugerencias y reclamaciones, considerando que la información en las actas de la CGC resulta insuficiente.

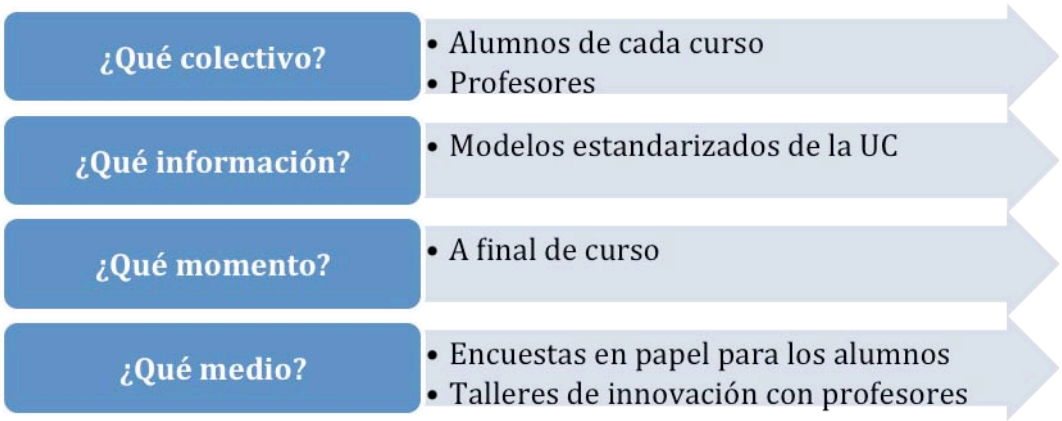
Más allá de lo anecdótico del mayor o menor detalle con el que se puedan tratar estas cuestiones en las actas de la CGC, aborda dos cuestiones de gran interés y que, a nuestro juicio, requieren una reflexión: las encuestas de satisfacción y el sistema de quejas y reclamaciones.

a) La satisfacción de los grupos de interés

El conocimiento del grado de satisfacción de estudiantes, profesores y PAS constituye información significativa en la política de calidad de la Facultad. La

acumulación de cuestionarios a los que se ven sometidos estos colectivos por la interacción de todos los sistemas de calidad que coexisten en la Universidad ha sido un factor determinante a la hora de planificar este proceso.

En definitiva, lo que se persigue es la mejora de la titulación mediante un seguimiento anual del proceso de implantación de la titulación. Este objetivo es el que ha inspirado el plan de recogida de opiniones, cuyo contenido responde a las siguientes cuestiones:



En general, el grado de satisfacción expresado por los estudiantes se corresponde con los datos siguientes:

Curso	Grado de satisfacción en general Entre 0-4
2009-2010	1º→ 1,9
2010-2011	1º → 2,8 2º → 3
2011-2012	1º-3º → 2,8
2012-2013	En curso

Además del dato cuantitativo, los modelos de encuestas permiten que los alumnos hagan observaciones, destacando aspectos positivos y negativos. Por ejemplo, en la campaña 2011-2012, destacaban lo siguiente:

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Profesorado	Guías docentes demasiado estrictas
Nivel de aprendizaje elevado	Ubicación de algunas asignaturas en el plan de estudios
Utilidad de las prácticas	No correspondencia de asignaturas con los créditos asignados
Funcionamiento y disponibilidad de las aulas de informática	Las clases deberían cortarse varias semanas antes del período de exámenes
Variedad de actividades de todo tipo que ofrece la Universidad	Debería haber menos clases prácticas (quitan tiempo para el estudio)

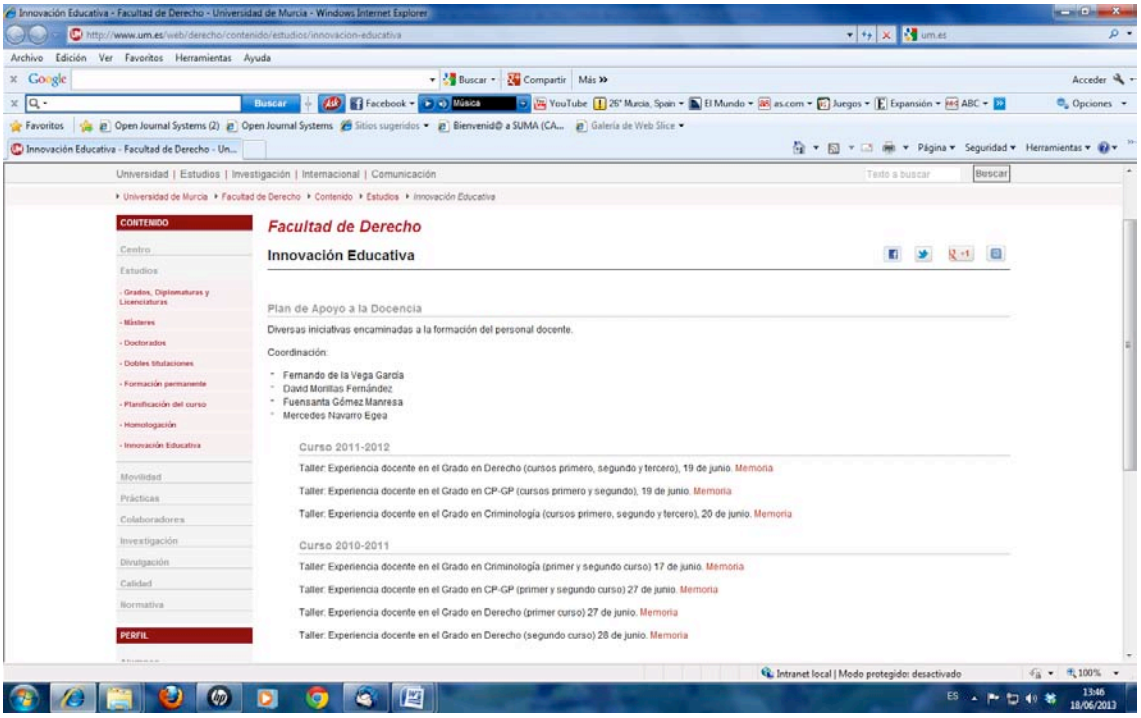
Los resultados expuestos constatan la evolución favorable que ha experimentado el grado de satisfacción de los alumnos.

Una de la fortalezas que tiene el Centro es el proceso de análisis, en el que se otorga un protagonismo activo al profesorado, toda vez que esta valoración de los resultados se integra en la programación de los talleres de innovación docente que se realizan todos los años al concluir el curso. Para el Equipo Decanal resulta de gran interés el debate que se suscita sobre los temas planteados por los alumnos, así como las propuestas de mejora que se puedan avanzar para el curso siguiente en relación con la metodología, coordinación, evaluación, etc.

También estos talleres permiten recabar información sobre la satisfacción del profesorado. En general, el grado de satisfacción de este colectivo, medido en una horquilla de 0 a 4, se sitúa en un 2,5; y las apreciaciones positivas y negativas señaladas

por este colectivo son variadas. En términos generales, los aspectos positivos reiteran la predisposición del profesorado para adaptarse a los cambios, el interés por la innovación en métodos docentes y la coordinación, así como su capacidad de respuesta ante escenarios complejos. Precisamente, como aspectos negativos, las encuestas reproducen muchos de esos escenarios: escasez de profesorado, masificación de los grupos, horarios complejos, fallos de las herramientas informáticas, incremento de la burocracia, falta de tiempo para atender a la investigación, etc.

Las conclusiones y acciones de mejora planteadas en los citados talleres, tras ser consideradas por la CGC, quedan recogidas en memorias y son publicadas en la página web:



Ahora bien, poca capacidad tiene el Centro en relación con algunas de las demandas y consideraciones fundadas expresadas por el profesorado. De nuevo, se impone el cambio de paradigma y, por ejemplo, la Universidad ha priorizado la formación del profesorado mediante la creación de un Centro de Formación, sin que la oferta se ajuste de forma satisfactoria a las necesidades de cada centro o título. Aunque existen encuentros para conocer las demandas de formación del Centro, lo cierto es que

en Derecho se han establecido dos claras prioridades: a) el perfeccionamiento de idiomas para la docencia, y b) el diseño de materiales digitales para la docencia. Lejos de conseguir cualquier acción en estas líneas, la oferta formativa se realiza bajo patrones comunes para todos los centros, sobre cuestiones que no guardan relación con lo solicitado por el profesorado de Derecho y que conllevan un elevado número de créditos. La experiencia de los últimos cursos presenta una nueva paradoja, el Centro de Formación desincentiva la iniciativa innovadora del profesorado. Desde que entró en funcionamiento, sus propuestas se ha encaminado a cursos sobre temas que ya han sido objeto de actividades formativas desde antes de la implantación de los grados (curso 2011-12: coordinación horizontal y vertical, aprendizaje por competencias), o bien relativos a materias que tienen como destinatarios naturales a los alumnos (curso 2012-13: realización de trabajos fin de grado).

b) Tratamiento de quejas y reclamaciones

Por lo que se refiere al tratamiento de las reclamaciones, la página web dispone de un buzón electrónico que pretende facilitar la formalización de quejas, sugerencias, reclamaciones y, en su caso, felicitaciones.

Este instrumento se presenta durante el curso cero a los estudiantes de nuevo ingreso; sin embargo, es poco utilizado. Ello no quiere decir que los alumnos de la Facultad sean poco reivindicativos, y mucho menos que no se les escuche ni se atiendan debidamente sus demandas; muy al contrario, los alumnos frecuentan en exceso el Decanato para plantear las cuestiones más variopintas con el ánimo de encontrar una respuesta inmediata. La escasa utilización de buzón no parece preocupante en este sentido, hasta

ahora se trata de cuestiones de carácter informativo que no dan lugar a que se ponga en marcha el proceso y llegue a ser analizado en la CGC.

El uso del buzón en modo alguno puede eclipsar las ventajas que reporta para los estudiantes la flexibilidad de los horarios de atención al público que caracteriza al Decanato, una iniciativa que es considerada como un ejemplo de buenas prácticas por parte de nuestros alumnos y profesores.

Por otra parte, la nueva versión del Manual separa de este proceso el régimen de las reclamaciones que guardan relación con el sistema de evaluación, lo que también incide en la utilidad del buzón electrónico.

7. Los resultados de la formación

Bajo esta dimensión se valora la evolución de los indicadores de rendimiento académico del Grado, incluyendo la adecuación de los trabajos fin de grado.

Los indicadores de rendimiento académico vienen dados por las tasas de rendimiento, abandono, eficiencia y graduación. Aunque el análisis resulta incompleto por la fase en que se encuentra la implantación de los estudios de Derecho, cabe decir que es a partir de este año 2013 cuando se puede abordar con mayor detalle y fundamento la evolución de los resultados a partir de las tasas de rendimiento y de éxito.

A partir de los datos facilitados por la Unidad para la Calidad, la evolución de las tasas de rendimiento y de éxito de las titulaciones de la Facultad refleja lo siguiente:

a) Las tasas de rendimiento se determinan en función de los alumnos matriculados. En resumen, los datos actuales permiten destacar la tasa se sitúa en un 51,30%, ligeramente por debajo de los 53,82 puntos porcentuales del curso anterior. En general, se constata una leve disminución de los resultados obtenidos en las asignaturas de primer y segundo curso.

La evolución desde la implantación del grado en relación con los restantes títulos se puede seguir en este gráfico:

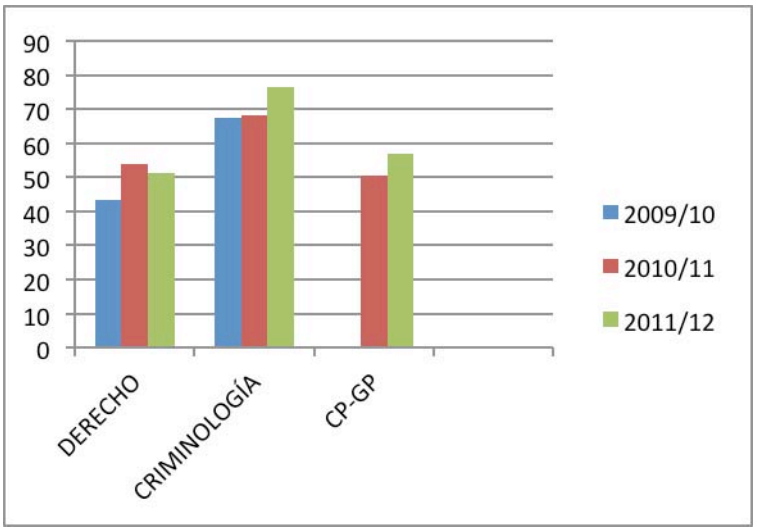


Ilustración 1: Tasas de rendimiento en los grados

b) Las tasas de éxito se obtienen a partir de los alumnos presentados. En líneas generales, los datos facilitados por la UC permiten advertir las cifras mantienen en Derecho (62,42%) y suben en Criminología (79,36%) y CP-GP (63,40%).

En este caso, la evolución de este indicador en relación con el conjunto de los grados ofertados por la Facultad se puede apreciar en el gráfico siguiente:

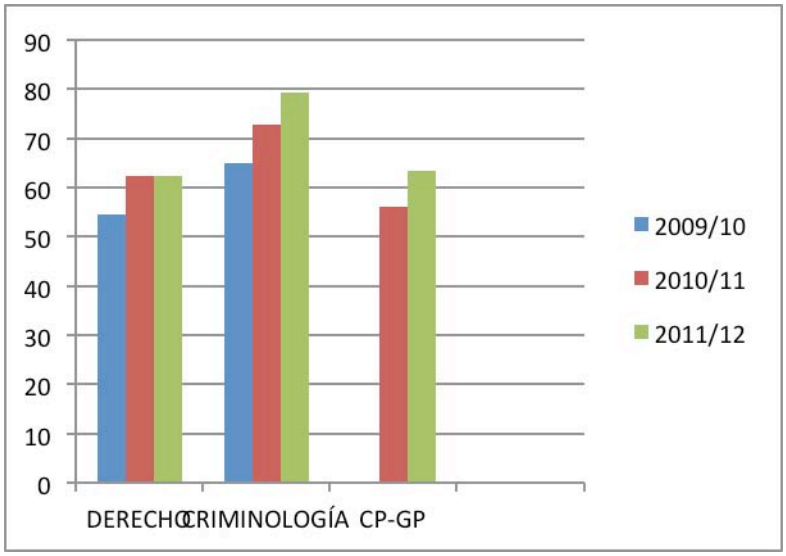


Ilustración 2: Tasas de éxito de los grados

En general, los datos son aceptables. Los posibles desequilibrios que se puedan intuir respecto de las estimaciones de la Memoria sobre las tasas de graduación (entre 25-35%), abandono (entre 20-30%) y eficiencia (> 85%) del título se encuentran justificados, toda vez que no se puede obviar que entra dentro de lo razonable en el proceso de aprendizaje que los resultados académicos de los últimos cursos sean significativamente mejores que los obtenidos en los primeros cursos, y, asimismo, que las circunstancias sobrevenidas han alterado las estimaciones en cuanto al tamaño medido de los grupos.

Resulta llamativo que, si el análisis de la evolución de estos indicadores ha de realizarse a nivel de titulación, se pretenda también que se desarrolle a nivel de curso, de asignaturas y de grupo. La Unidad para la Calidad ha generado este detalle por primera vez en relación con el curso 2011-2012, pero la experiencia evidencia que la información no es totalmente fiable. Más allá de la dificultad técnica que presenta este desglose cabe preguntarse si es realmente útil toda esta información, pues genera una visión distorsionada del título, totalmente alejada de la realidad, y en modo alguno relevante para la toma de decisiones. ¿Qué sentido tiene hacer un histórico de curso y de asignatura cuando van cambiando los profesores que imparten docencia cada año?

El desglose de tasas a nivel de asignatura y grupo no puede tener más recorrido que el profesor pueda conocer estos datos a efectos de introducir acciones de mejora en el diseño de la asignatura que imparte. Poco o nada añade a la información que pueda obtener mediante otros mecanismos ya habituales en la práctica docente (p.ej., encuestas de valoración de profesorado).

8. Reflexión final

Nada nuevo luce bajo el sol. Innovación, calidad y excelencia, son valores en modo alguno ajenos al quehacer de la comunidad universitaria. La redefinición de tales conceptos −he aquí la novedad de la reforma universitaria− simplemente ha relegado a un segundo plano la comunidad del conocimiento para instalarnos en la comunidad del método: rígidos modelos para comunicar la ciencia, rígidos modelos para ordenar la toma de decisiones y rígidos modelos para el tratamiento tecnológico de la información.

El incremento de trabajo autónomo de alumnos, profesores y PAS que incorpora el actual planteamiento de la docencia y su sometimiento al SGC es una realidad, pero ¿qué hemos conseguido en cuatro años académicos, sin contar los prolegómenos (formación docente, planes de estudio, verificaciones, etc.)? ¿Se evidencia la mejora sustancial? ¿Las superestructuras para la calidad, la formación del profesorado y la evaluación constituyen un modelo de gestión universitaria eficiente? ¿Esta reforma universitaria es sostenible?

El inicio de esta comunicación comenzaba con una cita de la célebre novela italiana, pues, en todo este período, ¿a quién se le ha cruzado por el pensamiento el carácter gatopardesco del cambio? Algunos hemos recordado en más de una ocasión las conocidas palabras de Trancredi hacia su tío, el príncipe Fabrizio Salina, en la vieja Sicilia: “Si queremos que todo siga como está, es preciso que todo cambie”.

Este cambio profundo en el que nos encontramos inmersos requiere una revisión crítica antes de que, por circunstancias sobrevenidas, lo bueno que pudiera reportar para

las enseñanzas universitarias quede, parafraseando al príncipe siciliano, en "montones de vapores a punto de diluirse…".

En definitiva, la naturaleza humana no deja de repetir patrones.

9. Documentación

ANECA, "Monitor - Guía de Apoyo", disponible en www.aneca.es.

UNIDAD PARA LA CALIDAD DE LA UNIVERSIDAD DE MURCIA, "Manual del Sistema de Garantía de la Calidad de la Facultad de Derecho de la Universidad de Murcia", disponible en www.um.es/web/derecho/calidad/.

PARTE III. ¿CÓMO SE PUEDE ENSEÑAR A APRENDER DERECHO?

Cuando un alumno se acerca a comentar unos resultados poco satisfactorios es frecuente que le digamos 'tienes que estudiar más'. Si identificamos en su falta de rendimiento un problema expresivo, es probable que le recomendemos 'lee'. Sin embargo, en muchos casos ese esfuerzo lector adicional produce una mejora poco apreciable de las habilidades expresivas y el incremento en el número de horas de trabajo no consigue remontar la deficiencias. Como en la política económica española del siglo XVIII la manera que tenemos de incrementar la producción actúa únicamente sobre el aumento de la fuerza de trabajo.

En este escenario, hay un tipo de alumno diligente que -pese a nuestra orientación- nunca obtiene una recompensa que él entienda proporcionada a su esfuerzo, lo cual le priva de la posibilidad de disfrutar estudiando y aprendiendo Derecho y rodea su actividad universitaria de una sensación de injusticia (mi dedicación no obtiene recompensa) o de misterio (no sé qué hacer para obtener los resultados deseados).

En este apartado se plantea un análisis desagregado de los factores que penalizan el rendimiento académico de nuestros estudiantes. A partir de este diagnóstico se abre una reflexión y puesta en común de experiencias para la mejora de los distintos ejes que concurren en el trabajo de aprendizaje. Se descompone el proceso de aprendizaje en sus partes, se analizan las actuaciones de profesores y alumnos, se intenta identificar elementos de ineficiencia y, finalmente, se ensayan líneas concretas de actuación en cada uno de los elementos. Por ejemplo, si concluimos que el alumno 'tiene un problema en la calidad de los materiales de estudio que maneja', ¿qué acciones concretas le podemos proponer para minorar estas deficiencias?

La aproximación como se ve es muy modesta; se habla de microsoluciones que van a evitar penalizaciones y mejorías de algunas décimas. Esperamos que la acumulación de varias de estas microsoluciones pueda mejorar un 10-20% el rendimiento.

A los efectos de organización interna, los textos de esta parte se han distribuido en tres apartados: apartado 1) La influencia de la organización y planificación en el rendimiento: guías de trabajo y organización; apartado 2) aprendizaje experiencial y metodologías activas; y apartado 3) La interdisciplinariedad

8. ¿CÓMO SE PUEDE ENSEÑAR A APRENDER DERECHO?

HOW CAN "LEARNING LAW" BE TAUGHT?

Jesús Morales Arrizabalaga. Historia del Derecho. Universidad de Zaragoza. E-mail: moralesj@unizar.es

La aproximación al problema debe evitar análisis globales que, pasando por la especulación y la ocurrencia, únicamente conducen a la melancolía o a la confirmación de que –dadas las circunstancias- no estamos tan mal.

Para obtener resultados propongo una desagregación de las distintas situaciones que englobamos en la idea de 'ineficiencia del aprendizaje'. Desde este punto de partida podremos intentar asociar acciones concretas que produzcan mejorías medibles en cada situación de bajo rendimiento.

Para definir el escenario propongo que nuestra reflexión tenga por objeto aquéllas situaciones en que el rendimiento académico no guarda proporción con el esfuerzo del estudiante y del profesor y la institución.

Por simplificar propongo también llevar a un segundo plano causas generales de ineficiencia de aprendizaje, que tienen sus expertos y estrategias de mejora; incluyo aquí las que encuadraríamos en un bloque emocional (motivación ...) y las dificultades generales de recuerdo que se abordan desde la mnemotecnia.

En estas condiciones planteo un análisis que parte de una hipótesis y un posterior análisis cooperativo alrededor de cuatro ejes.

HIPÓTESIS: Enumeración de situaciones de ineficiencia del aprendizaje

Someto a su análisis y discusión el siguiente modelo de situaciones de ineficiencia de aprendizaje referidas a los alumnos y alumnas:

1. Inmediatamente después de recibir una parte de la información en clase, no es capaz de reproducirla fielmente.

2. En esta información recibida no es capaz de descartar lo accesorio, ni agrupar y jerarquizar lo que subsiste como relevante.

3. Cuando combina la información de clase con la de otras fuentes no es capaz de aplicar criterios de preferencia.
   Utiliza unos materiales de trabajo sin integrar: superpone capas de información; sin criterio. Las notas de clase contaminan su aprendizaje.

4. Ante un supuesto práctico, tiene dificultades para realizar la transición de la realidad a los *problemas de derecho.*
   Cuando identifica la *quaestio juris* subyacente, no es eficaz en la localización y gestión de los recursos de información que la resuelven.

5. No gestiona eficazmente la discrepancia de información, ni la pluralidad de puntos de vista.

6. No incorpora naturalmente las palabras más precisas; abusa de hiperónimos y expresiones defensivas con muy poco aporte informativo. Intenta evitar 'errores' pagando con la pérdida de relevancia y asertividad de sus afirmaciones.

7. Incurre en errores de combinatoria semántica, conflictos de polaridad et c.

8. No resuelve eficazmente la articulación de un discurso lineal.

9. No maneja estructuras argumentales complejas, como las que exige el análisis de opciones alternativas y la presentación de posiciones discrepantes.

10. Su discurso no consigue sus efectos demostrativos o persuasivos. No aplica las reglas de la argumentación y la retórica.

11. Desconoce o no aplica correctamente las reglas y convenciones de los formatos básicos de la literatura jurídica, tanto la académica como la profesional.

Como he dicho, para concentrar nuestras fuerzas, he propuesto no incluir en este análisis defectos de aprendizaje del tipo 'no leen lo que se les asigna' porque creo responden a otro tipo de claves, que pueden ir desde la obvia de falta de esfuerzo –a su vez con un abanico de explicciones–, hasta problemas de planificación temporal de los encargos, escasa disponibilidad de materiales, irrealidad de la programación et c.

ANÁLISIS COOPERATIVO:

I. Discusión sobre la hipótesis presentada

Establecimiento de modelo revisado o modelos alternativos.

II. ¿Qué herramientas de diagnóstico podemos utiizar para identificar cuándo estamos ante alguna de esas situaciones de ineficiencia?

En este punto probablemente, podremos diferenciar herramientas que permitan identificar defectos específicos de una materia (incluso de un grupo) y defectos que podemos considerar transversales

III. ¿Qué hacer? ¿a quién corresponde la actuación reparadora?

También como hipótesis creo que podremos encontrar tres situaciones

1. Defectos que el alumno puede o debe superar con sus propiso medios, una vez la han sido diagnosticados y se le ha suministrado alguna orientación.
2. Acciones que el profesor puede incorpoar en su programación, soporte documental del curso y actividad docente.
3. Más allá del alumno y el profesor individualmente considerados ¿Tiene sentido un plan transversal de mejora del rendimeinto académico? En caso afirmativo, ¿con qué características?

IV. ¿Qué hacemos con los alumnos de muy alto rendimiento?

Hasta ahora hemos reflexionado acerca de posibles actuaciones para que aprendan lo que fijamos como imprescindible. ¿Hacemos algo para desarrollar talento? ¿No es una forma de fracaso académico que alumnos y alumnas de alto rendimiento pasen por nuestras manos con un programa formativo básico.

Apartado 1: La influencia de la organización y planificación en el rendimiento: guías de trabajo y organización

9. LA UTILIDAD DE UNA GUÍA TEÓRICO-PRÁCTICA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE ACTIVO DE LOS ESTUDIANTES DE DERECHO

THE UTILITY OF A THEORETICAL-PRACTICAL SYLLABUS TO ACTIVE LEARNING PROCESS OF STUDENTS IN LAW DEGREE

Remedios Aranda Rodríguez, Profesora Titular de Derecho Civil, Universidad Carlos III de Madrid; E-mail: ararodri@der-pr.uc3m.es

María Isabel Mondéjar Peña, Profesora Contratada Doctora de Derecho Civil, Universidad Autónoma de Madrid; E-mail: isabel.mondejar@uam.es

María del Pilar Pérez Álvarez, Profesora Titular de Derecho Romano, Universidad Autónoma de Madrid; E-mail: pilar.perez@uam.es

Resumen
La incorporación del sistema de créditos europeo (ECTS) y la promoción de la formación en competencias como objeto de la formación universitaria nos lleva a una revisión del propio concepto de formación. La formación en competencias habla de conocimiento aplicado; supone conocer, comprender y usar pertinentemente. Todo esto aconseja un cambio en las metodologías docentes hacia técnicas de aprendizaje activo de los estudiantes.
En un marco como el actual, en el que los conocimientos cambian rápidamente y deben renovarse necesariamente a lo largo de toda la vida, es necesario dar mayor protagonismo a este tipo de formación que se presenta como mucho más eficaz para hacer frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento en un mundo cada vez más globalizado.
El equipo docente que ha intervenido en la redacción de la *Guía de Derecho Civil. Teoría y práctica*, consciente de la necesidad y oportunidad del cambio en los métodos de enseñanza-aprendizaje, presenta un material didáctico integrado por teoría y práctica en las distintas materias de Derecho Civil.

Palabras clave: crédito europeo (ECTS), formación en competencias, proceso de aprendizaje, metodologías activas, guía teórico-práctica, Derecho Civil.

Abstract
The incorporation of the European credit system (ECTS) and the promotion of skills training as an object of university education leads to a revision of the concept of training. The skills training speaks applied knowledge; supposed to know, understand and use appropriately. All this suggest a change in teaching methods towards active learning techniques students.
In a setting like this, in the knowledge that change rapidly and necessarily must be renewed throughout life, it is necessary to give greater prominence to this type of training is presented as much more effective to deal with the challenges of knowledge society in an increasingly globalized world.

The teaching team has participated in the drafting of the Civil Law Syllabus. Theory and practice, aware of the need and opportunity for change in the teaching-learning methods, presents an integrated manual for theory and practice in the various subjects of Civil Law.

Keywords: European Credit Transfer System (ECTS), skills training, learning process, active methodologies, theoretical and practical syllabus, Civil Law.

1. Introducción

Una de las novedades más importantes que trajo aparejada la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) fue la implantación del crédito ECTS (*European Credit Transfer System*) a los efectos de facilitar la homologación de títulos y la movilidad nacional e internacional de los estudiantes[38]. A diferencia de los créditos tradicionales que se limitaban a medir el número de horas de docencia impartida por el profesor en el aula[39], mediante los créditos ECTS (entre 25 y 30 horas de trabajo del estudiante) se valora todo el esfuerzo que tiene que realizar el estudiante para superar una asignatura[40]. Esto hace que se tengan en cuenta las horas dedicadas a la asistencia a clase, pero también la preparación de las mismas, la lectura de materiales bibliográficos complementarios, la realización de comentarios de sentencias y de casos prácticos, el tiempo empleado en las evaluaciones, etc., adquiriendo una mayor importancia las técnicas de aprendizaje activo del estudiante.

Por otra parte, la sociedad actual requiere titulados universitarios responsables con capacidades que van más allá del mero conocimiento. Esto supone desarrollar su capacidad de aprender y emprender a través de métodos que buscan una mayor participación del estudiante en su aprendizaje. De este modo, nuestros discentes adquieren un mayor protagonismo y se sitúan en el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje frente al profesor y la materia, actores principales de la

[38] El crédito europeo fue adoptado para el Grado y el Posgrado por el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, que establece el Sistema Europeo de Créditos y el sistema de cualificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez para todo el territorio nacional, BOE nº. 224, de 18 de septiembre de 2003. Posteriormente, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*; BOE nº. 260, p. 44037establece en el art. 5 que *el haber académico en los títulos universitarios oficial* (de Grado y Posgrado) *se medirá en créditos europeos*, reenviando para su definición al art. 3 del RD 1125/2003 mencionado.

[39] En este sentido, el Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, *por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establece las Directrices Generales Comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional* (BOE nº. 104, de 1 de mayo de 1998), lo define como *la unidad de valoración académica, correspondiente a diez horas de enseñanza teórica o de sus equivalencias, entre las que podrán incluirse actividades académicas dirigidas hasta en un treinta por ciento – en las universidades presenciales-*.

[40] El art. 3 del RD 1125/2003, define el crédito europeo como *la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios*

enseñanza tradicional. Por su parte, el profesor incrementa su papel de educador en el sentido de apoyar y orientar al estudiante hacia el desarrollo de sus propias capacidades.

Adaptarse a un paradigma educativo centrado en el estudiante y en su proceso de aprendizaje, comporta programar nuestras materias de forma que el trabajo autónomo del alumno ocupe un lugar importante. Desde esta nueva perspectiva, junto al sistema tradicional de transmisión de conocimientos, adquieren una mayor relevancia otras técnicas y actividades más interactivas dirigidas a activar el esfuerzo intelectual y de comprensión del estudiante[41].

El equipo docente presenta una guía que contiene una parte práctica, sin olvidar la parte teórica: unos cuadros y esquemas que pretenden proporcionar al estudiante una visión general de cada uno de los temas del programa porque, en el aprendizaje del Derecho, es fundamental el conocimiento de la tradición histórica, del lenguaje técnico y de las instituciones jurídicas básicas.

2. La formación en competencias

El camino hacia la convergencia europeo no ha situado en un plano distinto al del mero conocimiento, enfatizándose la *formación en competencias* frente a la *formación en conocimientos*, disponiéndose abiertamente en la Exposición de Motivos del Real Decreto 1393/2007, *de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales,* que *los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes (...) Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición*.

Con la introducción de las competencias, el concepto de formación universitaria se transforma en algo más que la mera información. Las competencias hablan de conocimiento aplicado: conocer, comprender y usar pertinentemente[42]. La competencia se define como un saber complejo que involucra conocimientos, habilidades y actitudes (saber, saber hacer, saber ser o estar) con la que se pretende un acercamiento del

[41] FERNÁNDEZ MARCH, A., "Metodologías activas para la formación en competencias", *Educatio Siglo XXI*, 24, 2006, p. 35 y ss.
[42] Amparo FERNÁNDEZ MARCH, "Metodologías activas … cit.", p. 40.

estudiante a la realidad social y profesional, ofreciendo respuestas a las nuevas demandas sociales y del mercado laboral[43]. En este sentido, Bunk indica que posee competencia profesional: quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo.

La razón para este nuevo enfoque que potencia competencias, habilidades y destrezas está –según explican los promotores del cambio- en que los conocimientos cambian y deben renovarse necesariamente a lo largo de toda la vida. Por ello, hay que dar preferencia a este tipo de formación, lo que conlleva una revolución metodológica. Desde luego el sistema educativo debe hacer frente a dos grandes retos: la necesidad de adaptarse a un mundo global y a la sociedad del conocimiento. El desarrollo científico y tecnológico vertiginoso, las nuevas tecnologías, la sociedad del conocimiento y la internacionalización progresiva inducen cambios sociales, culturales y económicos rápidos, por tanto, ahora el sujeto debe ser capaz de manipular el conocimiento, de ponerlo al día, de seleccionar lo apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente y todo ello de forma que pueda adoptarlo a nuevas situaciones que se transforman rápidamente. Sin embargo, y como advierte Francesc De Carreras[44], el punto de partida es cuando menos discutible pues ciertamente, los conocimientos cambian y, en Derecho, ello es más que evidente: las leyes se modifican y su interpretación también, pero difícilmente podremos entender estos cambios si no conocemos los fundamentos a partir de los cuales se producen. El Derecho es un producto histórico[45] y la manera de poder entender estos cambios es un conocimiento profundo de la tradición histórica, del lenguaje técnico-jurídico y de las instituciones básicas. En el estudio del Derecho es tan importante suministrar un conocimiento suficiente de derecho positivo (aspecto informativo de las enseñanzas) como establecer

[43] BUNK, G.P.: "Teaching competence in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany". Vocational Training European Journal, vol. 1, (1994), pp. 8-14.
[44] *Vid.* Francesc DE CARRERAS, "A cada uno lo suyo. Las culpas propias y las culpas de Bolonia", *El cronista del Estado Social y Democrático de Derecho,* 4, 2009, p. 10
[45] En este sentido, afirma Antonio FERNÁNDEZ DE BUJÁN que *sin el estudio del Derecho Romano no se comprende el desarrollo del Derecho ni, en general, de la cultura jurídica europea… Vid.* "*Clasicidad y utilidad del estudio del Derecho romano" Boletín del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid,* 6 (1987), p. 49 y ss.

una adecuada ordenación del conocimiento en torno a un sistema de conceptos correctamente estructurado (aspecto formativo).

Todo esto –en nuestra opinión- no se pone en duda por el nuevo sistema que amplía sin excluir la formación en conocimientos. Así se afirma en la exposición de motivos del RD 1393/2007 al indicar que, en el centro de los objetivos de los planes de estudio, debe estar la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, *ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas*.

Además, en los últimos años, se viene destacando, por la propia normativa, la necesidad de que las enseñanzas universitarias persigan el acercamiento a la realidad social y profesional del entorno ofreciendo respuestas a las nuevas demandas del mercado de trabajo. En este sentido, el art. 9.1 del RD 1393/2007, establece que *la formación en el Grado ha de estar orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional* -y más adelante se insiste- en que *para el supuesto de títulos que habiliten para el acceso o ejercicio profesional* –como es el caso de Derecho- *estos planes de estudios deberán, en todo caso, diseñarse de forma que permitan obtener las competencias necesarias para ejercer esa profesión* (artículo 12.9). En el Anexo I, apartado 3.2., se recoge una lista de competencias mínimas que han de alcanzar los nuevos graduados y, en cuanto a las competencias específicas, los Libros Blancos de las distintas Titulaciones[46] ofrecen listas enumerando aquéllas que se considera que es necesario fomentar a lo largo de los estudios oficiales en cada caso.

Actualmente, la sociedad demanda de nuestras Facultades que se ofrezca una formación adecuada a las necesidades del mercado y una preparación eficaz para desempeñar con acierto y competencia un puesto de trabajo[47]. La enseñanza universitaria dirigida hacia la profesionalización. Sin embargo, éste no es un objetivo tan novedoso en el ámbito universitario español, donde por influencia del positivismo se viene admitiendo que la preparación de profesionales debe ser también uno de los

[46] Vid. el Libro Blanco de Derecho, recogido por la ANECA en la siguiente dirección: http://www.aneca.es/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf (fecha consulta 26-06-2013)

[47] Asegura –FORTES MARTÍN- que con este nuevo sistema se pretende una formación integral pero a la vez flexible para el propio estudiante, de modo que las Universidades "produzcan" profesionales, reflexivos y creativos, que sean capaces de manipular el conocimiento, de actualizarlo, y de seleccionar lo que es apropiado para un contexto histórico específico. Antonio FORTES MARTÍN, "Bolonia o la supernova. La "explosión" del proceso de Bolonia y el tránsito del modelo de enseñanza al de aprendizaje", *El Cronista,* 4 (2009), p. 34.

objetivos de la Universidad[48]. Lo novedoso parece estar en los métodos para conseguirlo potenciándose los aspectos prácticos de la enseñanza. Sin embargo, tampoco podemos olvidar que la Universidad no es sólo una escuela de oficios, de formación profesional y debe aportar al estudiante un espíritu crítico para el análisis de los contenidos normativos. Como afirma Murillo Ferrol[49] *el universitario está obligado a mantener tensa la actitud crítica; no contra esto ni aquello en concreto, sino la actitud en sí misma, como postura radical. La Universidad no puede ser una fábrica de conformismo, sobre todo de conformismos intelectuales*. Dicho de otro modo, la práctica no puede hacernos olvidar la importancia que tiene la Universidad en la formación teórica y crítica de nuestros futuros juristas.

En el ámbito jurídico, se solicitan cada vez más especialistas que estén al día en una rama específica de la legislación. Sin embargo, consideramos que la Facultad de Derecho debe tener como objetivo principal la formación integral del estudiante[50], preparándolo para el ejercicio de cualesquiera profesiones jurídicas, incluida la investigación en el ámbito del Derecho. La sociedad tiene derecho a la formación de graduados técnica y culturalmente preparados y capaces para enfrentarse a los problemas reales[51]. Además, hemos de dotar al futuro jurista de los mecanismos

---

[48] José ORTEGA Y GASSET, lo expresaba así en 1930, *la universidad ha de orientarse hacia la consecución de algunos objetivos generales, en concreto la creación de ciencia, la enseñanza superior, la preparación de profesionales y el apoyo al desarrollo cultural, social y económico. Vid. Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, 3ª edic., Madrid, Impredisur, 1960, p. 41

[49] Francisco MURILLO FERROL., *Estudios de Sociología Política*, 1ª edic., Madrid, Ed. Tecnos, 1963 (2ª reimpr. 1972), Madrid, 1972, p. 11.

[50] En este sentido afirma Aurelio MENÉNDEZ que el profesor que se empeña en explicar todo lo que sabe, ignora… la finalidad formativa de los alumnos que se persigue con la enseñanza… Es conveniente orientar la enseñanza de la asignatura hacia el tratamiento de un número suficiente de "conceptos claros" porque, tal vez, en la introducción a una disciplina jurídica, por su propia naturaleza, es más importante que en otras proporcionar a los alumnos un "lenguaje de rigor". En una ciencia social, como es la nuestra, es el dominio de un cierto lenguaje técnico lo que facilita el conocimiento de las instituciones jurídicas, la penetración con alguna seguridad en su realidad, y la apertura de la propia formación al análisis y la reflexión. Por supuesto cuando aludo a la necesidad de trasladar a nuestros alumnos un esquema de conceptos claros no puedo ignorar que la nuestra es una enseñanza "problemática", pero siempre he preferido comunicar un saber de ideas básicas, aunque discutibles, que incurrir en una sobreabundancia de ideas confusas, aunque sean verdaderas, porque a la postre del esquema claro se puede salir hacia otros conceptos más elaborados y correctos, en tanto que de la confusión, por muy abundantes que sean las ideas no se sale, con frecuencia, para ningún lado… Es lo que aconsejo cuando me refiero a la necesidad de enseñar a pensar. Aurelio MENÉNDEZ MENÉNDEZ, "Sobre la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid (Breves apuntes con motivo de su XXV Aniversario)" en La vinculación del juez a la ley. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, nº 1, 1997, p. 31.

[51] Vid. Christian BALDUS ["Calidad: ¿para qué, para quién? Una perspectiva alemana y continental sobre el llamado proceso de Bolonia*, El Cronista,* 4 (2009) abril, p. 19] opina que la sociedad tiene derecho a la formación de juristas técnica y culturalmente preparados, capaces de enfrentarse con problemas reales, con todos los posibles problemas reales, no con un surtido de contenidos seleccionados por burócratas.

necesarios para comprender la complejidad de los intereses que se suscitan en cada caso para que sean capaces de analizarlos y buscar -de entre todas las soluciones posibles que el ordenamiento les ofrezca- aquélla idónea para resolver la situación en conflicto; hemos de trasmitirle la idea de la unidad del Derecho y de la complejidad del sistema jurídico y fomentar en el estudiante las cualidades derivadas de la argumentación y la lógica jurídica. Todo esto pasa por explicarles aspectos históricos y postulados teóricos, conceptos y categorías jurídicas básicas, así como suministrar un conocimiento suficiente del Derecho positivo recurriendo posteriormente a casos prácticos, comentarios de sentencia, etc. para fijarlos definitivamente en el estudiante. Es, por tanto, necesario encontrar un equilibrio entre la enseñanza sistemática y ordenada en la clase teórica o lección magistral[52], que sigue siendo un método válido para la transmisión de conocimientos, y los métodos de exploración del propio estudiante en la aplicación y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos. Si bien se mira, la revolución metodológica no está tanto en los métodos –que los profesores de Derecho ya veníamos usando desde antes de la reforma-, sino en el valor e importancia que debemos dar a unos y otros.

3. Metodologías activas para la formación en competencias

La Declaración de Bolonia no menciona explícitamente un cambio en la metodología docente, sin embargo, la adopción del sistema de créditos ECTS con el que se valora todo el trabajo realizado por el estudiante para superar una materia, y la promoción de la formación en competencias, habilidades y destrezas en un proceso de aprendizaje que se extiende a lo largo de toda la vida *lifelong learning* (Comunicado de Praga de 2001)[53], sin duda, lo presupone.

Por su parte, la legislación española impulsa decididamente un cambio en las metodologías docentes: El art. 89.5 de la Ley Orgánica de modificación de la LOU (reforma de 2007) establece que *el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las*

[52] Afirma FORTES MARTÍN, A ["Bolonia o la supernova… cit.", p.37], citando a GONZÁLEZ PÉREZ, que el recelo y el desprestigio de la clase magistral está en pretender hacer de la misma el único método para la docencia universitaria.

[53] *Vid. Declaración de Praga, 2001* Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001,http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf (26/06/2013)

Universidades impulsarán la realización de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria para el cumplimiento de los objetivos de calidad del EEES. Asimismo, la exposición de motivos del RD 1393/2007, de 29 de Octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales,* en desarrollo de la LOU, afirma que la nueva organización de las enseñanzas universitarias *impulsa un cambio en las metodologías docentes que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida.*

Por otra parte, hay que advertir que los estudios más recientes[54] sobre las competencias que demandan las empresas de nuestros egresados ponen de manifiesto que las habilidades personales y profesionales (adaptabilidad, relacionarse con otros, organización y planificación, creatividad e innovación, autonomía, liderazgo, capacidad de negociación, etc…) son elementos clave en la selección de candidatos a un puesto de trabajo. Dentro de la llamadas habilidades sociales y profesionales se valoran más la motivación, la adaptabilidad, saber relacionarse con otros o la orientación a la calidad por encima de elementos más instrumentales (la informática, idiomas, expresión oral y escrita, organización y planificación, gestión de la información, análisis y síntesis) o más sofisticados como pueden ser la negociación, la autonomía o el liderazgo, que se suponen desarrollables en el futuro.

Con el objetivo, a priori, muy razonable de responder a las demandas sociales y del mercado laboral, las Facultades de Derecho españolas, al abordar el diseño de los nuevos estudios de Grado, se han visto precisadas a reservar espacios, sobre todo en los primeros cursos, a nuevas habilidades y destrezas tales como la oratoria, la redacción de documentos, técnicas de búsqueda y de gestión de la información, idiomas etc. con la consiguiente reducción de los contenidos jurídicos

No hay duda de que todo esto nos lleva a la potenciación de los aspectos prácticos de la enseñanza. Como docentes estamos llamados a cambiar nuestra mentalidad de trabajo,

[54] Universia-Accenture (febrero, 2007) *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa. Presentación final de resultados*: http://www.accenture.com/Countries/Spain/Research_and_Insights/Government/carrera_prof.htm; ROIG COTANDA, J.M., "*La opinión de los empleadores de los titulados universitarios dificultades en el diseño de las encuestas"* en XVI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Universidad de Palma de Gran Canaria, celebrado el 12 y 13 de julio de 2007, publicado en http://www.congresos.ulpgc.es/aeet_aede/Descargas/Sesion1Sala5/Roig.pdf (26/062013)

diseñando y planificando las actividades y las horas de estudios que nuestros estudiantes deberán dedicar a nuestra materia para superarla. En definitiva, formar en competencias es organizar y gestionar los recursos y procesos de aprendizaje. Es este contexto la *guía docente* se presenta como un instrumento clave para la transformación del método.

En la elección de un método concreto, entendido como el camino[55] más idóneo en relación con las metas del proceso fijadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ha de tenerse en cuenta tanto los objetivos que el profesor pretenda alcanzar con sus estudiantes, como otra serie de variables tales como el número y características de los estudiantes, la materia, los recursos técnicos y materiales, etc. De modo que no puede hablarse de un método concreto como *el mejor* porque el método más adecuado dependerá, en cada caso, de la situación. Así, la metodología variará según los objetivos sean la adquisición y la comprensión de información o el desarrollo del pensamiento crítico y aprendizaje autónomo del estudiante. En este segundo caso, los métodos centrados en el estudiante son más adecuados y eficaces[56]. Esta eficacia se atribuye más a la calidad y cantidad de trabajo personal que exigen, que al método *per se*[57].

Sin embargo, pensamos que los métodos que promueve Bolonia no son tan novedosos como a primera vista pudiera parecer. Los profesores de Derecho utilizamos, desde el comienzo de nuestra actividad docente, el método del caso, las lecturas dirigidas, los comentario de textos y de sentencias, etc., lo que ocurre es que el nuevo sistema enfatiza estas nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje por encima de los métodos tradicionales, tratando de favorecer el trabajo autónomo de nuestros estudiantes a través del incremento de las horas destinadas a ejercicios de aprendizaje activo. De modo que, en el momento de diseñar nuestra *guía docente,* debemos tener esto en cuenta.

En nuestra opinión, el mejor camino pasa por combinar adecuadamente los diferentes métodos docentes, diseñando y planificando el proceso de aprendizaje de forma sistemática y eficaz. El éxito del proceso estará en lograr un equilibrio entre la

---

[55] El palabra" método" deriva de los términos griegos *meta,* hacia o a lo largo y *odós,* que significa camino.

[56] FERNÁNDEZ MARCH, A., "Metodologías activas… cit.", p. 42

[57] Richard PRÉGENT, *La préparation d'un cours*. Montréal: Éditions de l'École Polytechnique de Montréal, 1990; Miguel Angel ZABALZA, *Competencias docentes del profesorado universitario*, Madrid, Narcea, 2003

enseñanza sistemática y ordenada en la clase teórica o lección magistral y los métodos de aplicación y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos.

4. Una guía teórico-práctica para el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

4.1. Antecedentes

El equipo docente, consciente de la necesidad y oportunidad de cambiar las metodologías docentes, elaboró una guía teórico-práctica para los estudiantes de Derecho. El equipo había tenido oportunidad de trabajar conjuntamente en un Proyecto de Innovación financiado por una empresa privada y en el que participaban varias Universidades públicas y privadas de Madrid. El proyecto consistía en la resolución de un caso práctico complejo por parte de los estudiantes previamente seleccionados que debían trabajar en grupos.

Tras la participación durante dos años en dicho proyecto, se dispuso a la elaboración de la guía teórico-práctica. En ella, el alumno, encuentra en un sólo texto los materiales necesarios para el estudio de la asignatura "Derecho civil", que ya había sido pedido, en varias ocasiones, a los distintos miembros de este equipo por sus propios alumnos.

4.2 Objetivos

Este método docente, impuesto por la propia evolución que se ha ido forjando en el tiempo en el ámbito universitario, tiene varios objetivos fundamentales.

En primer lugar, facilitar al alumno los materiales jurídicos, teóricos y prácticos, necesarios para que comience a trabajar de forma autónoma y suficiente. Es una primera puesta en contacto del alumno con la materia, que le permitirá una mejor comprensión de las explicaciones del profesor, donde se ahondará más en conocimientos y le permitirán adquirir las destrezas suficientes para poder superar con éxito las prácticas y evaluaciones que posteriormente se le exige.

Además, con esta guía, el alumno tiene desde el primer momento todos los materiales necesarios para conseguir un conocimiento global de la asignatura lo que le permite identificar los problemas jurídicos, que a nivel práctico, va a tener que afrontar, así como se le dan los mecanismos técnicos suficientes para resolver tales problemas conforme a la legislación y jurisprudencia del momento.

4.3 Estructura

La estructura de esta guía teórico-práctica ha sido unificada con el fin de que sea útil para cualquier docente y discente, sin importar el lugar donde se encuentran.

Así, se contienen todos los temas básicos y tradicionales de la asignatura.

Concretamente, la obra se divide en 6 tomos. Cada uno de los cuales comprende la materia de un cuatrimestre. Así, el tomo I recoge la materia de la asignatura "Fundamentos de Derecho Civil" (Parte general y Derecho de la persona, básicamente); el tomo II contiene "Derecho de obligaciones y Responsabilidad civil extracontractual"; el tomo III se dedica al estudio del "Derecho de contratos" (Teoría general del contrato y contratos en particular"; el tomo IV está centrado en el estudio de los "Derechos reales" (teoría general y derechos reales en particular", y finalmente, los tomos V y VI se dedican al "Derecho de familia" y "Derecho de sucesiones". Sin olvidar, un último tomo para los estudios de Economía sobre "Derecho civil patrimonial".

A su vez, cada uno de estos tomos sigue una misma estructura, que consideramos útil y eficaz para el aprendizaje y fijación en el alumno de sus conocimientos. Esa estructura es la siguiente:

- Una introducción del tema: se dan las ideas básicas que van a ser tratadas.
- Esquema: visión general a través de un organigrama de todos los datos básicos de la figura que se analiza.
- Estudio básico del tema: análisis de las diversas instituciones jurídicas con todos sus elementos básicos y más actuales.
- Legislación nacional, autonómica, internacional y proyectos existentes.
- Jurisprudencia básica y más reciente.
- Casos prácticos donde se trata de aplicar los conceptos a casos concretos y actuales, con una serie de cuestiones para llevar al alumno a profundizar sobre el Derecho.
- Autoevaluación: cuyo fin es que el alumno sepa en todo momento su nivel de conocimientos.
- Bibliografía específica de cada tema para profundizar o realizar determinados trabajos propuestos por el profesor.
- Documentación.

5. Conclusiones

El cambio de los planes de estudio en el ámbito jurídico ha llevado a los profesores a cambiar su método de enseñanza, y a los estudiantes a cambiar su actitud en la Universidad. No son meros sujetos pasivos que sólo reciben conocimientos a través del profesor y de los manuales, sino que son sujetos totalmente activos que deben involucrarse desde el principio en el proceso de aprendizaje, con el fin de conseguir adquirir las destrezas y competencias básicas para enfrentarse a la resolución de los casos reales con éxito.

Estos cambios han generado la necesidad de crear una guía como la que presentamos en este Congreso.

En la guía que el equipo docente ha realizado se recogen los esquemas básicos de cada uno de los temas de Derecho civil, completados con el índice legislativo correspondiente, así como un índice de jurisprudencia clasificada de cada uno de las cuestiones más relevantes de cada tema. Se trata de facilitar tanto al alumno como al profesor, una visión general y completa de la asignatura que se va a recibir/impartir en el semestre para lo cual además se acompañan dos casos prácticos, test de autoevaluación.

Además, se ha considerado necesario aportar una importante documentación de apoyo. En este sentido, las materias cuya docencia corresponde al Área de conocimiento de derecho Civil en general tienen una clara orientación práctica, de ahí que la observación y el uso de materiales procedentes de la práctica constituyen un importante apoyo para la docencia. La observación de cómo se materializan algunas de las instituciones que han sido objeto de estudio (demandas, sentencias, documentos oficiales, contratos, etc.) seguro que podrán ayudar a una mejor y mayor comprensión del objeto de estudio.

Bibliografía

BALDUS, C., "Calidad: ¿para qué, para quién? Una perspectiva alemana y continental sobre el llamado proceso de Bolonia", *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho,* 4 (2009) abril, p. 17 y ss.

BUNK, G.P.: "Teaching competence in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany". Vocational Training European Journal, vol. 1, (1994), pp. 8 y ss.

DE CARRERAS, F., "A cada uno lo suyo. Las culpas propias y las culpas de Bolonia", *El cronista del Estado Social y Democrático de Derecho,* 4, 2009, p. 4 y ss.

Declaración de Praga, 2001 Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001, en línea http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf (26/06/2013)

FERNÁNDEZ MARCH, A., "Metodologías activas para la formación en competencias", *Educatio Siglo XXI*, 24, 2006, p. 35 y ss.

FORTES MARTÍN, A., "Bolonia o la supernova. La "explosión" del proceso de Bolonia y el tránsito del modelo de enseñanza al de aprendizaje", *El Cronista,* 4 (2009), p. 30 y ss.

Libro Blanco del Título de Grado en Derecho (2005), en línea: http://www.aneca.es/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf (fecha consulta 26/06/2013).

MENÉNDEZ Y MENÉNDEZ, A., "Sobre la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid (Breves apuntes con motivo de su XXV Aniversario)" en La vinculación del juez a la ley. *Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, nº 1, 1997, p. 31 y ss.

MURILLO FERROL, F.., *Estudios de Sociología Política*, 1ª edic., Madrid, Ed. Tecnos, 1963 (2ª reimpr. 1972), 214 págs.

ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, 3ª edic., Madrid, Impredisur, 1960, 172 págs.

PÉREZ ÁLVAREZ, Mª.P., *Innovación metodológica y Espacio Europeo de Educación Superior,* Madrid, Ed. Dykinson, 2011, 265 págs.

PRÉGENT, R., *La préparation d'un cours*. Montréal: Éditions de l'École Polytechnique de Montréal, 1990, 274 págs.

ROIG COTANDA, J.M., "*La opinión de los empleadores de los titulados universitarios dificultades en el diseño de las encuestas"* en XVI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Universidad de Palma de Gran Canaria, celebrado el 12 y 13 de julio de 2007, publicado en http://www.congresos.ulpgc.es/aeet_aede/Descargas/Sesion1Sala5/Roig.pdf

Universia-Accenture (febrero, 2007) *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa. Presentación final de resultados*: http://www.accenture.com/Countries/Spain/Research_and_Insights/Government/carrera_prof.htm

ZABALZA, M. A., *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, 2ª edic., Madrid, Narcea, 2007, 222 págs.

Legislación:

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, *por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades*, BOE nº. 89, de 13 de abril de 2007, 16254.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, *de Universidades*, BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2001, p. 49400.

Real Decreto 779/1998, de 30 de abril, *por el que se modifica parcialmente el Real Decreto 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establece las Directrices Generales Comunes de los planes de estudio de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.* BOE nº. 104, de 1 de mayo de 1998, p. 14688.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, *por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*, BOE nº. 224, de 18 de septiembre de 2003, p. 34355.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*; BOE nº. 260, p. 44037

10. LA GUÍA ACADÉMICA COMO HERRAMIENTA ESENCIAL EN LA ADAPTACIÓN DE LA DOCENCIA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR.

LA INTRODUCCIÓN DE LA PERSPECTIVA METODOLÓGICA DEL CONSTITUCIONALISMO MULTINIVEL EN EL PLAN DE TRABAJO EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL.

Joaquín Sarrión Esteve, Departamento de Derecho Constitucional, Universidad Nacional de Educación a Distancia-UNED. E-mail: jsarrion@der.uned.es

Resumen:

La adaptación de la docencia del Derecho al Espacio Europeo de Educación Superior constituye un gran reto. El paso de la tradicional metodología docente a las nuevas exigencias derivadas, entre otras cosas, de las facilidades de las nuevas tecnologías, no es sencillo: el profesor debe convierte en un tutor y dinamizador que oriente al alumno en todo el proceso de aprendizaje, lo que convierte a la Guía Académica, Docente o de Estudio en una herramienta muy importante del proceso de estudio y aprendizaje de la materia. Además, la herramienta de la Guía Docente es particularmente importante en la enseñanza del Derecho a Distancia.

Sin embargo, el profesor como orientador de la educación del alumno no debe renunciar a un correcto ejercicio de la libertad de cátedra orientado precisamente al mejor aprendizaje del alumno.

En este sentido el estudio del Derecho constitucional en un sistema multinivel como el europeo, debe partir de la perspectiva metodológica del constitucionalismo multinivel, ya que esto permite al alumno comprender la complejidad de un ordenamiento jurídico formado por sistemas y subsistemas que hay que conocer y saber aplicar a cada una de las instituciones jurídicas que sean objeto de estudio, en particular cuando se trate del estudio de los derechos fundamentales.

Palabras clave: Guía docente, Derecho Constitucional, Espacio Europeo de Educación Superior, Educación a Distancia, Constitucionalismo Multinivel

Sumario. 1.Sumario. 2. Estructura de la Guía Académica. La importancia del Plan de Trabajo. 3. El constitucionalismo multinivel como perspectiva metodológica en la enseñanza del Derecho Constitucional. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía.

1. Introducción

El conocido como proceso de Bolonia ha supuesto el desarrollo de un *Espacio Europeo de educación Superio*r (EEES), en el que además de los objetivos de consecución de un sistema de enseñanza universitaria comprensible, comparable, y compatible en el ámbito europeo que facilite la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores;[58] debe conseguir también un sistema de enseñanza de calidad y orientada a centralizar la educación en el alumno, superando el sistema tradicional de enseñanza hacia un sistema de aprendizaje en el que el estudiante se convierte en el principal protagonista.

En este nuevo sistema es posible entre otras cosas por las nuevas tecnologías que facilitan el aprendizaje y la mayor autonomía del estudiante. El profesor debe convertirse en un tutor y dinamizador que oriente al alumno en todo el proceso de aprendizaje, limitando el espacio que deben ocupar las antiguas clases magistrales.

En este nuevo papel que debe asumir el profesor, la Guía Docente o Académica en una herramienta muy importante, diríamos que constituye una herramienta esencial, particularmente en la enseñanza del Derecho a Distancia, para posibilitar que el estudiante adquiera las competencias y habilidades que se pretenden en el estudio.

En este trabajo pretendemos aproximarnos a las necesidades que plantea la elaboración de una adecuada Guía Académica, Docente o de Estudio para la enseñanza a distancia del Derecho Constitucional en un sistema multinivel europeo, lo que requiere partir siempre de la perspectiva del constitucionalismo multinivel.

[58] Y es que el objetivo del Espacio Europeo de educación superior es aumentar la compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior (Vidal Prado, 2010, 255).

2. Estructura de la Guía Académica. La importancia del Plan de Trabajo.

Lo primero que tenemos que considerar es que la Guía está dirigida al alumno, y por tanto es un instrumento que está destinado a su orientación en el estudio de la asignatura, se debe elaborar pensando en él, y en la mejor manera de orientarle y guiarle en el estudio de la asignatura.

La Guía Académica no sólo debe presentar una información general más o menos detallada de la asignatura con su presentación, contextualización, conocimientos previos recomendables, presentación del equipo docente, los resultados del aprendizaje, metodología, bibliografía, seguimiento y evaluación; sino que debe también desarrollar lo que se ha venido en llamar *el plan de trabajo,* esto es, orientar al alumno sobre cómo encarar el estudio de los contenidos de la asignatura y de las actividades y prácticas previstas para su asimilación y aprehensión por el mismo.

La Guía Académica de respetar la autonomía, control y autorregulación del proceso de aprendizaje por parte del alumno como elemento imprescindible de la educación a distancia en el EEES; sin renunciar a orientar el estudio conforme a los criterios docentes del profesor. Al fin y al cabo, el profesor no debe renunciar a una correcta utilización de la libertad de cátedra en pro del propio beneficio del alumno, para conseguir el aprendizaje de la asignatura. En este sentido el estudio del Derecho constitucional en un sistema multinivel como el europeo, debe partir de la perspectiva metodológica del constitucionalismo multinivel.

3. El constitucionalismo multinivel como perspectiva metodológica en la enseñanza del Derecho Constitucional.

No podemos obviar que España es un Estado constitucional en plena transformación dentro del proceso de integración europea. Por ello, la enseñanza del Derecho Constitucional no se puede ceñir en exclusiva al estudio de las normas constitucionales.

Dentro de este ámbito del espacio jurídico europeo, vivimos en un contexto de relaciones entre ordenamientos de diferentes niveles cada vez más entrelazados (GÓMEZ SÁNCHEZ, 2011, 20), lo que hace necesario partir de la perspectiva teórica del constitucionalismo multinivel o *multilevel constitutionalism* (BILANCIA, 2004,

20).[59] Al fin y al cabo "actualmente ya no es posible abordar una temática jurídica sin tener en cuenta los distintos niveles de ordenamientos jurídicos que pueden incidir en el objeto de análisis" (FREIXES, 2013, 37)

Desde este punto de vista, el ordenamiento jurídico mantiene su unidad, pero está caracterizado por una naturaleza compleja, al estar compuesto de diferentes niveles, con una pluralidad de normas emanadas por diversos órganos, ya sean éstos internos o externos (GÓMEZ SÁNCHEZ, 2011, 55-59).

Desde luego habría que buscar una adecuada metodología multinivel que estudie cualquier problema de Derecho constitucional teniendo en consideración los diferentes niveles normativos, y por tanto las normas aplicables, sean éstas de elaboración externa o interna:

Nivel Interno	Normas estatales	Normas autonómicas
Nivel externo	Derecho internacional (Naciones Unidas, Consejo de Europa, etc.)	Derecho de la Unión Europea

Si bien la configuración de una metodología docente desde la perspectiva multinivel en el Derecho Constitucional está en parte desarrollada, no es menos cierto que queda aún mucho trabajo por hacer; pero es esencial al menos plantearla y dotar a los alumnos de un instrumento o herramienta metodológica hoy esencial para abordar el estudio de un ordenamiento complejo, formado por sistemas integrados por subsistemas interdependientes que deberíamos tratar de poder explicar.

Por supuesto, esto se hizo más necesario que nunca tras la entrada en vigor del Tratado de Lisboa, que ha implicado la apertura de un nuevo horizonte constitucional en el espacio europeo (SARRIÓN ESTEVE, 2011).

[59] Precisamente, la teoría del sistema jurídico multinivel nos permite "analizar el ordenamiento complejo español en el que se integran y entrelazan normas producidas en diferentes niveles normativos" (GÓMEZ SÁNCHEZ, 2011, 20) .

Así, en el Plan de Trabajo el alumno debe encontrar el enfoque metodológico adecuado para el estudio del Derecho Constitucional desde la perspectiva del constitucionalismo multinivel, de tal forma que al abordar el estudio de cualquier institución jurídica, tenga en cuena los diferentes niveles de los sistemas y substimeas jurídicos aplicables.

Esto se hace si cabe mucho más esencial en el caso del estudio de la protección de los derechos fundamentales, donde debemos tratar de buscar el contenido de cada derecho fundamental y el estándar de protección aplicable teniendo en consideración dichos sistemas y subsistemas o niveles, y buscando el estándar de protección o alcance de la tutela que sea aplicable (Nivel de protección derivado de la Constitución, de la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea y de los instrumentos internacionales en particular del Convenio Europeo de Derechos Humanos)

Y es que la perspectiva o paradigma del constitucionalismo multinivel requiere también que asumamos una posición respecto a la relación entre las garantías de los derechos fundamentales previstas en los diferentes niveles. En este sentido, y tras la entrada en vigor del Tratado de Lisboa, esta posición no puede ser sino la siguiente: la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea ha adquirido fuerza jurídica equivalente a los Tratados (art. 6.1 TUE), y conforme a los apartados 3 y 4 del art. 52 de la misma, en relación al art. 53, tanto los derechos contenidos en el Convenio Europeo de Derechos Humanos, como los contenidos en las Constituciones nacionales constituyen un mínimo estándar de protección, por lo que la Carta consagra un principio de no regresión, que debería conllevar a asumir el criterio del nivel más alto de protección, optando por aquel de los tres que sea más garantista (SARRIÓN ESTEVE, 2013, 131).

Ahora bien, se ha sostenido que este criterio tendría una gran utilidad en los supuestos de conflictos entre derechos fundamentales individuales y el poder público, pero que no serviría para los supuestos de conflictos entre derechos fundamentales, donde sería necesaria una adecuada ponderación (ALONSO GARCÍA, 2010, 327 y 228)

Pero frente a esta opinión, hay que considerar la posibilidad de que pueda y deba utilizarse el criterio del máximo nivel de protección, y después de aplicado a

ambos derechos fundamentales en conflicto y considerado el máximo estándar de protección para cada uno de ellos, el que corresponda, sólo entonces ponderar ambos derechos fundamentales teniendo en consideración en cada uno de ellos el mayor nivel de protección, y aplicando entonces el principio de proporcionalidad con todas sus garantías.

Ciertamente, esta la posición en pro del máximo estándar o nivel de protección se ha encontrado con el reciente criterio del Tribunal de Justicia de la Unión Europea, que en la sentencia *Melloni* (C-399/11) mantiene una posición más reduccionista considerando que no cabe alegar los derechos fundamentales constitucionales para limitar la efectividad del Derecho UE.[60]

Además tenemos que tener en cuenta que la conexión actual del sistema multinivel que determina las relaciones entre las garantías y que hemos buscado en los arts. 52 y 53 de la Carta de Derechos Fundamentales, no sólo es válido cuando sea aplicable el Derecho UE; sino también desde el punto de vista del Derecho interno fuera del ámbito de aplicación del Derecho de la Unión Europea, puesto que conforme al art. 10.2 CE las normas relativas a los derechos fundamentales se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y "los Tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España", constituyendo la Carta un tratado internacional sobre derechos humanos al gozar de valor de Tratado (art. 6.1 TUE); además, el art. 2 de la L.O. 1/2008, establece, haciendo referencia al art. 10.2 CE, el mandato de que los derechos fundamentales de nuestra Constitución deben interpretarse a la luz de la Carta.

Como veremos en las conclusiones, de lo anteriormente expuesto se deduce la necesidad de elaborar un Plan de Trabajo dentro de la Guía con la metodología de la perspectiva o paradigma del constitucionalismo multinivel para poder estudiar las instituciones jurídicas de Derecho constitucional con los diferentes niveles, en particular cuando se trate de estudiar los derechos fundamentales y sus garantías

[60] Véase la STJUE de 26 de febrero de 2013, *Melloni*, C-399/11)

4. Conclusiones

La adaptación de la docencia del Derecho al Espacio Europeo de Educación Superior constituye un gran reto. El paso de la tradicional metodología docente a las nuevas exigencias derivadas, entre otras cosas, de las facilidades de las nuevas tecnologías, no es sencillo: el profesor debe convierte en un tutor y dinamizador que oriente al alumno en todo el proceso de aprendizaje, lo que convierte a la Guía Académica, Docente o de Estudio en una herramienta muy importante del proceso de estudio y aprendizaje de la materia. Además, la herramienta de la Guía Docente es particularmente importante en la enseñanza del Derecho a Distancia.

Sin embargo, el profesor como orientador de la educación del alumno no debe renunciar a un correcto ejercicio de la libertad de cátedra orientado precisamente al mejor aprendizaje del alumno. En este sentido el estudio del Derecho constitucional en un sistema multinivel como el europeo, debe partir de la perspectiva metodológica del constitucionalismo multinivel.

Aunque la configuración de una metodología docente desde la perspectiva multinivel en el Derecho Constitucional está en parte desarrollada, queda aún mucho trabajo por hacer; pero es esencial al menos plantearla y dotar a los alumnos de un instrumento o herramienta metodológica hoy esencial para abordar el estudio de un ordenamiento complejo, formado por sistemas integrados por subsistemas interdependientes que deberíamos tratar de poder explicar.

Esto se hace si cabe mucho más esencial en el caso del estudio de la protección de los derechos fundamentales, donde debemos tratar de buscar el contenido de cada derecho fundamental y el estándar de protección aplicable teniendo en consideración dichos sistemas y subsistemas o niveles, y buscando el estándar de protección o alcance de la tutela que sea aplicable (Nivel de protección derivado de la Constitución, de la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea y de los instrumentos internacionales en particular del Convenio Europeo de Derechos Humanos)

Y es que la perspectiva o paradigma del constitucionalismo multinivel requiere también que asumamos una posición respecto a la relación entre las garantías de los derechos fundamentales previstas en los diferentes niveles.

Los criterios de interconexión entre niveles hay que buscarlos en la Carta de Derechos Fundamentales de la Unión Europea, en los arts. 52 y 53 de la misma. Conforme a los apartados 3 y 4 del art. 52 de la misma, en relación al art. 53, tanto los derechos contenidos en el Convenio Europeo de Derechos Humanos, como los contenidos en las Constituciones nacionales constituyen un mínimo estándar de protección, por lo que la Carta consagra un principio de no regresión, que debería conllevar a asumir el criterio del nivel más alto de protección, optando por aquel de los tres que sea más garantista

Además tenemos que tener en cuenta que la conexión actual del sistema multinivel que determina las relaciones entre las garantías y que hemos buscado en los arts. 52 y 53 de la Carta de Derechos Fundamentales, no sólo es válido cuando sea aplicable el Derecho UE; sino también desde el punto de vista del Derecho interno fuera del ámbito de aplicación del Derecho de la Unión Europea, puesto que conforme al art. 10.2 CE las normas relativas a los derechos fundamentales se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y "los Tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España", constituyendo la Carta un tratado internacional sobre derechos humanos al gozar de valor de Tratado (art. 6.1 TUE); además, el art. 2 de la L.O. 1/2008, establece, haciendo referencia al art. 10.2 CE, el mandato de que los derechos fundamentales de nuestra Constitución deben interpretarse a la luz de la Carta.

En este sentido, entendemos que a la hora de elaborar el Plan de Trabajo dentro de la Guía Docente el profesor debe prepararse al alumnos con la metodología de la perspectiva o paradigma del constitucionalismo multinivel para poder estudiar las instituciones jurídicas constitucionales, y en particular los derechos fundamentales.

5. Bibliografía

ALONSO GARCÍA, R. (2010). *Sistema Jurídico de la Unión Europea*, Madrid: Civitas-Thomsom Reuters, 2ª edición.

BILANCIA, P., DE MARCO, E. (2004)((coord.) *La tutela multilivello dei diritti. Punti di crisi, problema apperti, momento di stabilizzacione*, Milán: Giufrè.

GÓMEZ SÁNCHEZ, Y. (2011). *Constitucionalismo multinivel. Derechos Fundamentales,* Madrid: Editorial Sanz y Torres.

SARRIÓN ESTEVE, J. (2011). El nuevo horizonte constitucional para la Unión Europea: a propósito de la entrada en vigor del Tratado de Lisboa y la Carta de Derechos Fundamentales. *CefLegal: Revista Práctica de Derecho*, núm. 121, pp. 53-102.

_____ (2013). *El Tribunal de Justicia de Luxemburgo como garante de los derechos fundamentales,* Madrid: Dykinson.

VIDAL PRADO, C. (2010). El Espacio Europeo de Educación Superior y su implantación en las Universidades Españolas, *Revista catalana de dret públic*, núm 44, 2012, pp. 253-283.

11. INCIDENCIA DEL CALENDARIO ACADÉMICO DE LOS GRADOS: MEJORA EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS DE LA FACULTAT DE CIÈNCIES JURÍDIQUES DE LA UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

IMPACT OF THE ACADEMIC CALENDAR OF THE DEGREE: IMPROVING THE LEARNING PROCESS OF STUDENTS IN THE FACULTAT DE CIÈNCIES JURÍDIQUES AT THE UNIVERSITAT ROVIRA I VIRGILI

Elisabet Cerrato Guri, profesora ayudante doctora (lectora) de Derecho Procesal, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, e-mail: elisabet.cerrato@urv.cat

Carmen Gómez Buendía, profesora ayudante doctora (lectora) Derecho Romano, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, e-mail: carmen.gomez@urv.cat

Estela Rivas Nieto, profesora contratada doctora (agregada) de Derecho Financiero y Tributario, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, e-mail: estela.rivas@urv.cat

Resumen:
Este trabajo presenta un estudio sobre las consecuencias de la implantación de un nuevo calendario académico en los grados de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universitat Rovira i Virgili: Derecho, Relaciones Laborales y Ocupación y Trabajo Social. Por encargo del equipo decanal, se constituyó la comisión del Grupo de Innovación Docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universitat Rovira i Virgili con el objetivo de analizar los puntos débiles y fuertes del calendario académico del primer cuatrimestre del curso 2011/2012. Para la realización de este análisis se tuvo en cuenta la temporalización del cuatrimestre, el número y tipo de actividades evaluativas, la tasa de rendimiento de los estudiantes, la idiosincrasia de los grupos de primer curso, la inoperatividad del plan de trabajo como herramienta de coordinación y la gestión de las actas. Examinadas estas cuestiones se realizaron una serie de propuestas de mejora entre las que destacan la posibilidad de evaluar a los estudiantes la primera semana del mes de enero en primera convocatoria, el mantenimiento de dos actas como reflejo de las dos convocatorias previstas para la evaluación de los alumnos, la introducción de la figura del coordinador de curso y la concentración de la docencia de la asignatura básica "Habilidades" de primer curso durante las dos primeras semanas del curso. Como consecuencia de este informe, la Junta de Facultad aprobó la inclusión en el protocolo académico y docente para los grados de la Facultad algunas de las propuestos realizadas por la comisión.

Palabras clave: calendario académico - planificación docente - plan de trabajo - evaluación - adaptación al EEES

Abstract:
This paper studies the consequences of the implementation of a new academic calendar in the Degrees of Law, Labour Relations and Employment and Social Work at the Faculty of Legal Science at the Universitat Rovira i Virgili. On behalf of the decanal team, Teaching Innovation Group of the Faculty of Legal Sciences at the Universitat Rovira i Virgili set up a commission

with the aim of analysing the strengths and weaknesses of the academic calendar of the first semester of academic year 2011/2012. To perform this analysis it was considered the timing of the semester, the number and type of assessment activities, the rate of student achievement, the idiosyncrasies of the first-year group, the inoperability of the work plan as a tool for coordination and the management of the records. After that, the commission made the following improvement proposals: the possibility to evaluate students the first week of January in the first call, the maintenance of two degree reports as a reflection of the two calls provided for the students and the introduction of the figure of the course coordinator and the concentration of the teaching of the course "Jurist skills" the first two weeks of the academic year. As a result of this study, the Faculty Board approved the inclusion in the Academic and Teaching Protocol some of the proposals made by the commission.

Keywords: academic calendar - educational planning - working plan - evaluation - adaptation to the EHEA

Sumario: 1. Justificación del estudio. 2. Análisis de los puntos débiles y fuertes del calendario académico. 2.1. Puntos débiles. 2.1.1. Temporalización del cuadrimestre. 2.1.2. Número y tipo de actividades evaluativas. 2.1.3. Tasa de rendimiento. 2.1.4. Especial atención a los grupos de primer curso. 2.1.5. La inoperatividad del plan de trabajo como herramienta de coordinación. 2.2. Puntos fuertes. 3. Propuestas de mejora. 4. Materialización de las propuestas de mejora y perspectivas de futuro.

1. Justificación del estudio

Por encargo del equipo decanal, se constituyó la comisión del Grupo de Innovación Docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universitat Rovira i Virgili (en adelante GID-FCJ y la comisión, respectivamente) con el objetivo de analizar los puntos débiles y fuertes del calendario académico del primer cuatrimestre del curso 2011/2012[61].

Desde la coordinación del GID-FCJ se consideró que la comisión tenía que estar integrada por profesorado y alumnado, en la medida que ambos colectivos se encuentran afectados por el proceso de implantación de los estudios de Grado. En el primero de los casos, se pensó en la participación de profesores que representaran las titulaciones de Grado de nuestra Facultad y, en la medida de lo posible, los distintos cursos del Grado. En el caso de los estudiantes, se buscó la participación de sus representantes en la Junta de Facultad. Adicionalmente, se abrió la participación a todo el profesorado de la FCJ al que se ofreció la posibilidad de remitir sus consideraciones a la comisión a través del correo electrónico. También se mantuvo una reunión con la responsable de la Secretaría del centro, para conocer su opinión respecto a los procesos administrativos relacionados con el cierre de las actas, y cómo la modificación del calendario académico podía afectar a estos procesos.

Para atender el encargo, la comisión se organizó a través de tres reuniones plenarias en las que se abordaron las siguientes cuestiones:

- Puesta en común de inquietudes y experiencias en orden a establecer los principales ejes de trabajo.

[61] Vid. anexo 1.

- Análisis del calendario académico del siguiente curso académico (2012/2013) y detección de sus posibles problemáticas (tomando en consideración la experiencia del primer cuatrimestre del curso vigente, esto es, 2011/2012). Debate de los diversos ejes de trabajo propuestos en la sesión anterior y aproximación de posiciones.
- Discusión y aprobación del informe definitivo.

2. Análisis de los puntos débiles y fuertes del calendario académico

2.1. Puntos débiles

2.1.1. Temporalización del cuatrimestre

El primer cuatrimestre del calendario académico del curso 2011/2012 organizaba su periodo docente en quince semanas lectivas. La comisión observó que dentro de este periodo el docente tenía que desarrollar el contenido de su asignatura (teórico-práctico), así como también realizar las distintas actividades evaluativas propias de la evaluación continuada que requiere la normativa de docencia de nuestra Universidad. Las consecuencias a las que se llegó fueron las siguientes:

Primera: se reduce el número de horas lectivas reales en detrimento de los contenidos de las asignaturas, con alguno de los siguientes resultados:

- El profesor se ve obligado a renunciar a contenidos, por lo que el alumno pierde la visión global de la asignatura; o
- Los estudiantes deben preparar los temas que el profesor no ha podido tratar en el aula y a los que no está dispuesto a renunciar, incrementándose de este modo la carga de trabajo del alumno.

Segunda: la realización de pruebas evaluativas durante el periodo docente supone la pérdida de sesiones presenciales, así como también una distorsión para el resto de asignaturas, a las que los alumnos dejan de asistir para preparar la actividad, que acostumbra a ser un examen parcial.

Tercera: el inicio de las prácticas en la sexta semana de curso puede distorsionar el sistema de aprendizaje en algunas asignaturas. No siempre resulta beneficioso esperar tanto tiempo a iniciar las prácticas pues en algunos casos estas horas (que deberían

dedicarse a avanzar teoría) se pierden porque no se imparten y, en otros, el formato de la asignatura requiere combinar teoría y práctica desde el inicio.

Cuarta: la idiosincrasia del primer cuatrimestre es distinta a la del segundo por la existencia de un número considerable de "puentes" y días festivos. El hecho de que el calendario académico no prevea los días que efectivamente son "puente" dejándolo al arbitrio de cada profesor, influye negativamente en el periodo docente.

Quinta: la mayoría del profesorado se reserva la última semana lectiva del cuatrimestre para realizar la prueba evaluativa de más peso (normalmente prueba de los contenidos de toda o de una parte importante de la materia). Se entiende que esta prueba sea al final de cuatrimestre puesto que su finalidad es evaluar los conocimientos globales adquiridos por los alumnos. No obstante, esta opción "desactiva" la última semana del cuatrimestre en la medida que los alumnos dejan de asistir al aula para preparar las pruebas. Además, cabe destacar que su finalización con anterioridad a las vacaciones de Navidad implica que la tercera semana de diciembre se hayan realizado y corregido todas las pruebas evaluativas, así como también introducido y firmado las actas.

Sexta: la evaluación de primera convocatoria de les estudios de grado de la FCJ se realiza en formato de evaluación continuada, motivo por el cual no tiene asignado un calendario y aulario de exámenes. Esta situación comporta que las actividades evaluativas tengan que realizarse en el mismo horario lectivo y lugar donde se desarrolla la docencia, con las siguientes consecuencias: la posible acumulación de actividades evaluativas en un mismo día, y la falta de capacidad de las aulas asignadas para la docencia a la hora de realizar las pruebas.

Séptima: la superación de todas las asignaturas del primer cuatrimestre en primera convocatoria implica que el alumno deberá esperar un mes y medio a retomar su actividad académica (ya que durante este tiempo se realiza la segunda convocatoria), lo que ha suscitado crítica de muchos estudiantes respecto del carácter excesivo de este periodo de inactividad entre el primer y el segundo cuatrimestre.

2.1.2. Número y tipo de actividades evaluativas

Se constata la existencia de un número excesivo de actividades evaluativas en todas las titulaciones de grado impartidas en la FCJ. Esta realidad tiene como consecuencia la sobrecarga de trabajo tanto por parte del alumno, que no tiene tiempo suficiente para el estudio y la reflexión necesarias en todo proceso de aprendizaje, como del profesorado, que tiene que corregir todas las actividades de la evaluación continuada en tiempo.

Asimismo, se detecta también que un número considerable de asignaturas fragmentan la evaluación continuada en exámenes parciales. Esta "desvirtuación" de la evaluación continuada supone la existencia de un "periodo de ausencia" en las aulas del alumnado en periodo lectivo, que sacrifica su presencialidad para preparar dicho exámenes parciales.

2.1.3. Tasa de rendimiento

El análisis de las tasas de rendimiento de las cinco asignaturas básicas del primer curso del primer cuatrimestre de los distintos grados de la FCJ no permite llegar a una conclusión clara sobre el impacto que el calendario académico ha tenido sobre las mismas[62]. En concreto, la titulación de Derecho mejora su tasa de rendimiento en dos asignaturas; mientras que en la de Relaciones Laborales y Empleo incrementa la tasa de rendimiento en tres asignaturas; y en la de Trabajo Social, si bien de manera muy ajustada, lo hace en dos asignaturas.

2.1.4. Especial atención a los grupos de primer curso

La comisión ha detectado ciertas particularidades en los primeros cursos del grado de las distintas titulaciones de la FCJ debidas, en buena medida, al número de alumnos matriculados que supera, con creces, los de los otros cursos. Este elevado número de alumnos en los primeros cursos dificulta la gestión de evaluación continua, tanto des del punto de vista del alumno como desde la perspectiva del profesor.

[62] Vid. anexo 2.

El trabajo con grupos de más de cuarenta alumnos opera en detrimento de la implicación y la participación activa del alumno en las aulas, así como también de la gestión del grupo por parte del profesor.

Debe tomarse en consideración, también, que el mayor número de alumnos supone una mayor dedicación del profesorado, que debe invertir más tiempo en la corrección de actividades y/o pruebas evaluativas, en detrimento de otras actividades (como, por ejemplo, la investigación) exigidas a todo personal docente e investigador.

Se constata también que la impartición de la asignatura básica de primer curso del grado de Derecho, "Habilidades del Jurista", durante el periodo docente provoca desajustes[63]. Al respecto debe destacarse que algunos de los contenidos de esta asignatura son necesarios desde el inicio del grado y se llevan a cabo en otras asignaturas con anterioridad a que se expliquen en Habilidades. Esta realidad provoca que los estudiantes perciban esta asignatura como "fragmentada" y "poco útil". Sin embargo, mejor ha sido la experiencia el grado de Relaciones Laborales y Ocupación, que concentra la docencia de esta asignatura durante las dos primeras semanas de curso.

2.1.5. La inoperatividad del plan de trabajo como herramienta de coordinación

Otra de las cuestiones que constata la comisión es que, pese a ser una herramienta de gran utilidad, la realización del "plan de trabajo" de cada una de las asignaturas no garantiza la adecuada coordinación entre las distintas asignaturas de un mismo curso, en el mismo cuatrimestre. Esta realidad se debe, en esencia, a dos factores: en primer lugar, al hecho que el aplicativo no incorpore toda la información necesaria para la efectiva coordinación por el responsable de cada titulación; y, en segundo lugar, a la desigual implicación del profesorado al tiempo de realizarlo, siendo muy variada la casuística existente al respecto. Así, nos encontramos con: el profesor que hace el plan de trabajo, el que no lo hace, el que lo hace pero lo incumple, el que lo hace pero "encubriendo" su no realización de la evaluación continuada.

[63] Esta problemática no se detecta en el grado de Trabajo Social, cuyo profesorado y alumnado se manifiesta satisfecho con el sistema utilizado, es decir, desarrollar la asignatura de Habilidades durante el cuatrimestre de manera conjunta con el resto de asignaturas.

De este modo, se constata que esta diversidad de actuaciones respecto del plan de trabajo "penaliza" a los profesores que lo hacen en plazo. Ello sucede, especialmente, cuando un profesor no realiza el plan de trabajo y negocia las distintas actividades con los alumnos, *in voce*, el primer día de curso, sin que el resultado de dicha negociación tenga reflejo alguno en el aplicativo informático habilitado para realizar el plan de trabajo. Esta situación implica que el profesor cumplidor se vea obligado a adecuar su previsión inicial a la realidad del curso para no perjudicar a los alumnos.

2.2. Puntos fuertes

En opinión de la comisión, el único punto fuerte que se deriva del calendario académico del primer cuatrimestre del curso 2011/2012 de los grados de la FCJ de la URV es su más fácil gestión a nivel de secretaría de centro.

3. Propuestas de mejora

A partir del análisis expuesto, la comisión llegó a la conclusión de que el calendario académico del primer cuatrimestre del curso 2011/2012 en los diferentes grados de la FCJ había producido una serie de disfunciones en la planificación docente que debían ser corregidas. Por este motivo se realizaron las siguientes propuestas de mejora:

PRIMERA: evitar la reducción del periodo docente, de tal forma que se desarrolle efectivamente hasta la última semana lectiva del primer cuatrimestre y, en consecuencia, se traslade el periodo de evaluación al mes de enero para poder realizar las pruebas con mayor peso en la nota. En opinión de la Comisión, la posibilidad de trasladar las pruebas evaluativas de mayor peso a la primera semana de Enero debería reservarse, de forma preferente, a los profesores que hubiesen elaborado el plan de trabajo de la asignatura.

SEGUNDA: siguiendo el modelo de la titulación del grado en Trabajo Social, se propone complementar el plan de trabajo como instrumento de coordinación, con reuniones del profesorado por cursos y cuatrimestre. En el caso del grado en Trabajo Social, se ha designado un coordinador/profesor por curso, y esto ha permitido una

mejor coordinación y consenso a la hora de determinar las actividades que han de configurar la evaluación continuada de un determinado grupo (por ejemplo, el grupo de primer curso del segundo cuatrimestre). La comisión considera que estas reuniones por curso son fundamentales en todas las titulaciones de grado de nuestra Facultad para una efectiva coordinación. Como sucede en el modelo de referencia, la creación de esta estructura permitiría que el plan de trabajo de un determinado curso y cuatrimestre fuera conocido por todos los profesores implicados, y de esta manera, la planificación de las sesiones presenciales con los alumnos podría adecuarse a la carga de trabajo prevista semanalmente.

TERCERA: siguiendo el modelo de la titulación de Relaciones Laborales y Ocupación, la comisión propone concentrar la docencia de la asignatura "Habilidades del Jurista" las dos primeras semanas del periodo docente. Esta opción permitiría alcanzar pretendida con la implantación de esta asignatura instrumental, en esencia, dotar al alumno, ya desde el inicio, de las "necesarias habilidades" para su óptimo desarrollo en el grado de Derecho.

La Comisión es consciente que la concentración de la docencia de la asignatura las dos primeras semanas implica una modificación de horarios significativa, pero considera que los beneficios de descongestión del cuatrimestre y la consecución efectiva de su finalidad instrumental, compensarían este inconveniente.

3. Materialización de las propuestas de mejora y perspectivas de futuro

De las anteriores propuestas de mejora, en el momento actual debemos destacar que el equipo decanal de la FCJ ha materializado las siguientes actuaciones en pro de mejorar la implantación del calendario académico de los grados de la FCJ:

PRIMERA: la coordinación del plan de trabajo por curso[64] en todas las titulaciones de grado de la FCJ desde el curso 2012/2013. Para resolver esta problemática y lograr la plena consolidación y uso del plan de trabajo en tanto que mecanismo de coordinación de las asignaturas de un mismo curso, el decanato de la FCJ efectuó un nuevo encargo

[64] Esta coordinación se realiza curso por curso (de primero a cuarto) así como también respecto del de asignaturas optativas.

al GID-FCJ. En este caso, la comisión de trabajo analizó los distintos procedimientos de coordinación docente existentes en los diversos centros de la URV, así como también en otras facultades catalanas de Derecho, de Trabajo Social y de Relaciones Laborales, para determinar la manera más adecuada de garantizar la coordinación de todas las actividades evaluativas en un contexto de evaluación. De ello resultó un informe que destacaba, entre otras recomendaciones, la creación de la figura del "coordinador de curso y grado", cuya función principal sería la elaboración de un cronograma de las actividades evaluativas del curso y actuaría como punto de conexión entre el responsable de cada titulación y el profesorado.

SEGUNDA: la elaboración de un informe por parte de una comisión del GID-FCJ, durante el curso 2012/2013, para estudiar la carga evaluativa de todas las asignaturas de todos los cursos de los grados impartidos en la FCJ.

A fecha de hoy, el calendario académico de los grados de la FCJ sigue siendo el mismo, a la espera de ser modificado sobre la base de los resultados alcanzados en este estudio. Esta modificación está pendiente de desarrollar durante el curso 2013/2014.

TERCERA: la concentración de la asignatura de "Habilidades" del grado de Derecho en los primeros 15 días lectivos a partir del curso 2013/2014, con la finalidad de que los estudiantes adquieran las competencias y los contenidos necesarios para cursar el resto de asignaturas.

ANEXO 1 CALENDARIO ACADÉMICO CURSO 2011/2012

CALENDARI CURS ACADÈMIC 2011-2012: FACULTAT DE CIÈNCIES JURÍDIQUES (AVALUACIÓ CONTINUADA – DUES ACTES)
GRAU EN DRET*/ GRAU EN RELACIONS LABORALS I OCUPACIÓ/ GRAU EN TREBALL SOCIAL

1R QUADRIMESTRE

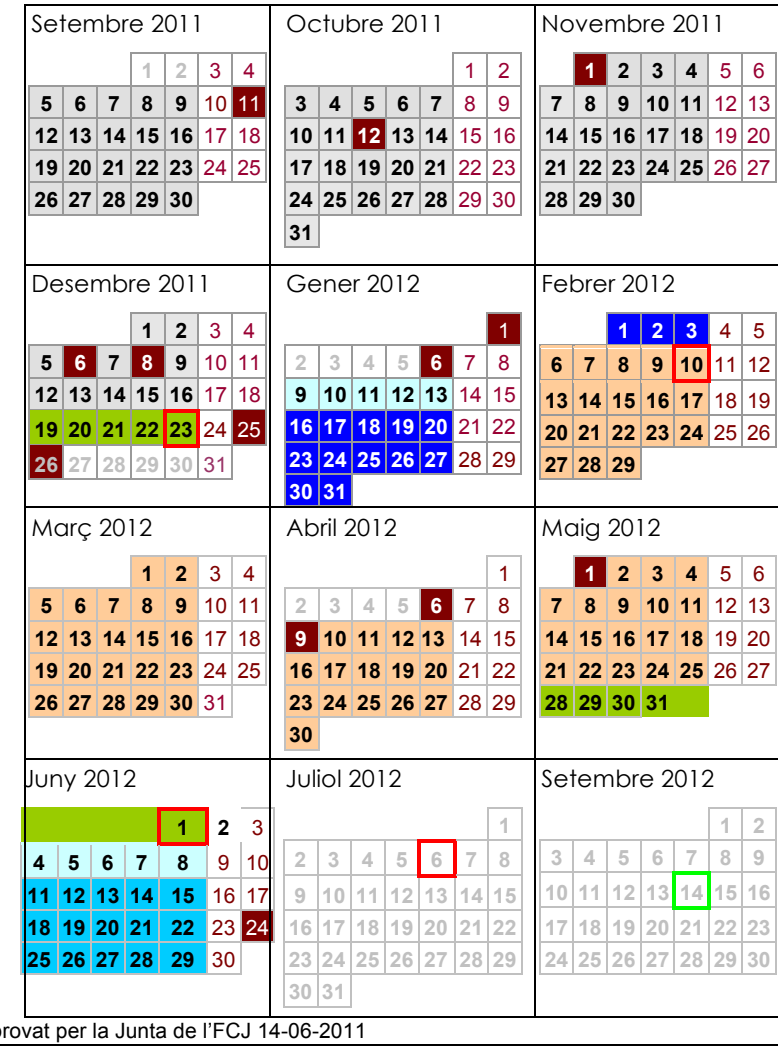
ACTIVITAT	DATA INICIAL	DATA FINAL	SETMANES
Període docent	05/09/2011	16/12/2011	15
Termini activitats avaluatives	19/12/2011	23/12/2011	1
Període blanc	9/01/2012	13/01/2012	1
Període 2ª convocatòria 1Q	16/01/2012	03/02/2012	3

2N QUADRIMESTRE

ACTIVITAT	DATA INICIAL	DATA FINAL	SETMANES
Període docent	06/02/2012	25/05/2012	15
Termini activitats avaluatives	28/05/2012	01/06/2012	1
Període blanc	04/06/2012	08/06/2012	1
Període 2ª convocatòria 2Q	11/06/2012	29/062012	3

Data màxima de tancament d'actes.

Data màxima de tancament d'actes de les assignatures Pràctiques Externes i Treball de Fi de Grau



Aprovat per la Junta de l'FCJ 14-06-2011

ANEXO 2 Tasa de éxito y de rendimiento

		Curso 2009-2010		Curso 2010-2011		Curso 2011-2012	
	Asignatura	**Tasa de éxito**	**Tasa de rendimiento**	**Tasa de éxito**	**Tasa de rendimiento**	**Tasa de éxito**	**Tasa de rendimiento**
1r curso-1r cuadrimestre Derecho	Asignatura 1	85,92%	70,93%	81,68%	65,64%	79,86%	70,00%
	Asignatura 2	66,67%	35,12%	84,85%	58,09%	60,62%	46,63%
	Asignatura 3	85,61%	74,34%	88,46%	75,66%	71,11%	62,74%
	Asignatura 4	84,75%	69,44%	95,52%	83,66%	83,87%	73,23%
	Asignatura 5	96,18%	84,56%	95,59%	82,28%	96,12%	82,66%

		Curso 2009-2010		Curso 2010-2011		Curso 2011-2012	
	Asignatura	**Tasa de éxito**	**Tasa de rendimiento**	**Tasa de éxito**	**Tasa de rendimiento**	**Tasa de éxito**	**Tasa de rendimiento**
1r curs-1r cuadrimestre Relaciones laborales y ocupación	Asignatura 1	89,33%	67,00%	90,11%	60,29%	85,60%	68,24%
	Asignatura 2	91,07%	78,46%	90,18%	76,52%	82,79%	73,72%
	Asignatura 3	96,39%	81,63%	90,53%	69,92%	70,53%	58,96%
	Asignatura 4	98,94%	86,92%	96,46%	83,85%	95,65%	84,62%
	Asignatura 5	90,79%	74,19%	98,04%	77,52%	95,32%	82,26%

		Curso 2009-2010		Curso 2010-2011		Curso 2011-2012	
	Asignatura	**Tasa de éxito**	**Tasa de rendimiento**	**Tasa de éxito**	**Tasa de rendimiento**	**Tasa de éxito**	**Tasa de rendimiento**
1r curs-1r cuadrimestre Trabajo Social	Asignatura 1	100,00%	90,20%	94,67%	88,75%	98,76%	90,90%
	Asignatura 2	83,46%	75,00%	96,84%	87,62%	83,51%	64,83%
	Asignatura 3	100,00%	88,51%	100,00%	87,34%	89,41%	88,09%
	Asignatura 4	100,00%	88,89%	100,00%	93,48%	92,85%	90,47%
	Asignatura 5	97,14%	93,58%	100,00%	94,67%	98,68%	92,10%

Apartado 2: aprendizaje experiencial y metodologías activas

12. DOCENCIA, INVESTIGACIÓN Y EXPERIENCIA PROFESIONAL: EL DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO EN LA TITULACIÓN DE ADMINISTRACIÓN Y DIRECCIÓN DE EMPRESAS.

TEACHING, RESEARCH AND PROFESSIONAL EXPERIENCE: FINANCIAL AND TAX LAW IN THE MANAGEMENT AND BUSINESS ADMINISTRATION DEGREE.

María del Carmen Pastor del Pino. Profesora contratada doctor de Derecho Financiero y Tributario, Departamento de Ciencias Jurídicas, Facultad de Ciencias de la Empresa, Universidad Politécnica de Cartagena. E-mail: carmen.pino@upct.es

Resumen

La orientación profesional de los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de los grados, derivada de las exigencias del EEES, ha llevado al profesorado universitario a un proceso de necesaria reflexión sobre contenidos y metodologías. En ese proceso el docente ha tenido que reestructurar sus conocimientos y reforzar sus habilidades mediante la práctica, la experimentación y la investigación, replanteándose sus actitudes a través del conocimiento del aprendizaje, propio y ajeno, y la autoevaluación. Esta necesaria reestructuración ha permitido a su vez al docente universitario, una mayor aproximación a las necesidades profesionales de sus titulaciones, llevando a cabo en consecuencia una labor de orientación de su docencia hacia la adquisición de esas habilidades y actitudes que la sociedad demanda. En ese proceso de ida y vuelta, el docente aprende de la realidad y enseña a aprender de ésta. La presente comunicación tiene por objeto el estudio de las bases que plantean la necesaria interrelación que debe existir entre la docencia, la investigación y la experiencia profesional en el docente, especialmente dirigida a la formación jurídica de futuros titulados en Administración y Dirección de Empresas, refiriendo la experiencia desarrollada en las aulas de grado y postgrado tras la implementación de distintas técnicas de aprendizaje basado en la realidad, mostrando así mismo los resultados obtenidos con la misma.

Palabras clave: Formación docente, investigación jurídica, aprendizaje de la realidad, retroalimentación, expectativas profesionales.

Abstract

The professional orientation of the training objectives of the official teaching of degrees, derived from the requirements of the EHEA, has led the faculty to a necessary reflection process on content and methodologies. In this process the teachers have had to restructure their knowledge and reinforce their skills through practice, experimentation and research, rethinking their attitudes through the knowledge of learning, their own and others, and self-evaluation. This necessary restructuring has in turn allowed the professor, a closer approximation to the professional needs of their qualifications, and consequently carrying out a task of orienting their teaching towards the acquisition of those skills and attitudes that society demands. In this back and forth process, the teacher learns the reality and teaches to learn from this. The purpose of this communication is the study of the foundations that establish the necessary relationships

which must exist between teaching, research and professional experience in teaching, especially aimed at the legal training of future graduates in Administration and Management, with reference to the experience developed in the classrooms of undergraduate and graduate following the implementation of different learning techniques based on reality thus showing the same results obtained in the same way.

Keywords: Teacher training, legal research, learning in reality, feedback, professional expectations

Sumario. 1. Introducción. 2. Exigencias docentes de la adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior: la orientación profesional. El aprendizaje basado en la realidad. 3. El Derecho Financiero y Tributario en el Grado de Administración y Dirección de Empresas: dogmática y práctica. 3.1. El desarrollo de técnicas de aprendizaje activo: experiencia y resultados. 4. Conclusiones. 5. Bibliografía.

1. Introducción.

La marcada orientación profesional que los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de los grados han experimentado como consecuencia de las exigencias del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, ha llevado al profesorado universitario a un proceso de obligada reflexión sobre contenidos y metodologías. En ese proceso el docente ha tenido que reestructurar sus propios conocimientos y reforzar sus habilidades acudiendo a la práctica, la experimentación y la labor investigadora puramente cognitiva, lo que le ha llevado, en muchas ocasiones, al replanteamiento de sus actitudes personales, como consecuencia de la verdadera toma de conciencia de las necesidades derivadas de los procesos de aprendizaje, propios y ajenos, y a los resultados críticos obtenidos, en muchos casos, tras el desarrollo de distintos procesos de autoevaluación. En esa reestructuración, e impulsado por las propias exigencias del proceso de Bolonia, el docente universitario ha tenido que efectuar una labor de aproximación, si cabe mayor, a las necesidades profesionales de sus titulaciones, llevando a cabo la reorientación de su docencia hacia la adquisición de las habilidades y actitudes que la sociedad demanda de los futuros profesionales, pero sin que ello ocasione el distanciamiento de la imprescindible misión dogmática de la Universidad. De acuerdo con estas exigencias el docente ha de aprender de la realidad y ha de "enseñar a aprender de ésta". Las dificultades que se plantean en esa doble labor son muchas, dado el esfuerzo que ello implica para el docente y el discente y la revisión que supone de contenidos, metodologías y sistemas de evaluación. La visión conjunta de estas exigencias y sus condicionamientos centra el interés del tema y permite delimitar el objeto del trabajo.

La presente comunicación tiene por objeto el estudio de las bases que plantea la necesaria interrelación que debe existir entre la formación docente, la labor investigadora y la experiencia profesional en el profesor universitario, especialmente dirigida a la formación jurídica de futuros titulados en Administración y Dirección de Empresas, refiriendo para ello la experiencia desarrollada en las aulas de grado tras la

implementación de distintas técnicas de aprendizaje basado en la realidad, mostrando así mismo los resultados obtenidos con la misma.

La estructura del trabajo se ajusta al objeto señalado. En primer lugar se concreta el marco normativo que impulsa la orientación profesional de los objetivos formativos de los grados y postgrados, así como las ventajas que para ello ofrecen las metodologías de aprendizaje activo basado en la realidad. Delimitado el marco teórico se traslada éste a las exigencias y condicionamientos derivados de la impartición de una asignatura jurídica, en nuestro caso, Derecho Financiero y Tributario, en una titulación no jurídica, como es el Grado de Administración y Dirección de Empresas. Y es que indudablemente las exigencias derivadas de cada titulación, es decir las competencias genéricas y específicas, las habilidades propias y las actitudes requeridas en el ámbito profesional, condicionan la labor docente, revistiéndola de caracteres propios; pero en cualquier caso dichos condicionamientos deben ser matizados por los que derivan de la propia naturaleza de la disciplina a impartir, lo que quedará reflejado en la segunda parte del trabajo. Para finalizar se refiere la experiencia desarrollada tras la implementación de una técnica específica de aprendizaje activo basada en la realidad en el Grado de Administración y Dirección de Empresas, así como los resultados obtenidos tras la contestación a un cuestionario básico de expectativas y orientación profesional.

Se trata en definitiva de corroborar a través de una experiencia docente llevada a cabo, los importantes vínculos que deben existir entre formación docente, labor investigadora y experiencia profesional, así como la repercusión que dicha conexión ha de producir en la reorientación profesional que se exige a las actuales titulaciones de grado y postgrado.

2. Exigencias docentes de la adaptación al Espacio Europeo de Enseñanza Superior: la orientación profesional. El aprendizaje basado en la realidad.

El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) iniciado con la Declaración de La Sorbona (1998) y ampliado con la Declaración de Bolonia (1999), insta a los estados miembros de la Unión Europea a desarrollar e implantar en sus países aquellas actuaciones que permitan la adopción de un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores. Posteriormente en el Comunicado de Praga (2001) se alude a la necesidad de considerar el aprendizaje a lo

largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. Mediante este proceso se persigue en definitiva, como objetivos clave, la mejora de la competitividad de las universidades y la consecución de la verdadera empleabilidad, reorientando el aprendizaje en aquello que sea relevante para el mercado de trabajo.

Los objetivos referidos no son sino exigencias impuestas por la actual sociedad del conocimiento; sociedad del conocimiento que es también la sociedad del aprendizaje. Y es que, indudablemente, lo que hoy se exige de los profesionales no es sólo obtener conocimiento sino, especialmente, saber manejarlo, actualizarlo, o seleccionarlo apropiadamente para un contexto específico, de tal forma que se sepa adaptar a las situaciones cambiantes, teniendo en cuenta además su extraordinaria extensión y su rápida transformación[65]. Desde el punto de vista de la formación y en el contexto del EEES en el que nos situamos, esta realidad nos lleva a replantear el papel que en esta sociedad compleja y cambiante adquiere el aprendizaje universitario.

Los aspectos a considerar como consecuencia de las exigencias expuestas afectan al propio modelo educativo universitario y, en consecuencia, a los perfiles que se buscan en el propio profesor y en los estudiantes. Y es que para lograr las metas propuestas se ha de pasar indefectiblemente de un modelo educativo basado en la propia lógica formativa de las disciplinas a otro centrado en el propio aprendizaje, que exige el giro del enseñar al aprender y principalmente enseñar a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida, reintegrando la visión académica, pero también la profesional y la vital (BARNNET, 2001)[66]. En este nuevo modelo el objetivo es formar a los estudiantes no sólo en el conocimiento de las diferentes disciplinas sino también en la comprensión de aquello que les hace necesarios en el momento actual y los puede convertir en insuficientes y limitados en un futuro más o menos inmediato. Este cambio en la orientación formativa es el que les va a permitir que puedan llegar a ser profesionales

[65] Seguimos en lo fundamental los trabajos de FERNÁNDEZ MARCH, A., "Nuevas metodologías docentes", Universidad de Salamanca, 2005, http://www.usal.es/ y "Metodologías activas para la formación de competencias", *Educatio siglo XXI*, 24 ·2006, pp. 35 -56.

[66] BARNNETT, R., (2001), *Los límites de competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa.

reflexivos, con una sólida base de conocimientos científicos y técnicos (FERNÁNDEZ, 2005)[67].

Los rasgos característicos de este modelo educativo exigen, en definitiva, el desarrollo de un perfil profesional, de unos roles y unas actividades diferentes a las tradicionales en los estudiantes y los profesores. Los estudiantes deben convertirse en auténticos aprendices, no simples receptores o procesadores de información sino individuos activos y autónomos, responsables de su propio proceso de aprendizaje. La labor del profesor ha de ser entonces la de orientar esa labor de aprendizaje, reconduciendo equívocos o resolviendo los conflictos que puedan surgir en el proceso.

Dicha labor requiere, en definitiva, de una cierta "profesionalización" del profesorado, entendiendo ésta en un doble sentido: por un lado, en el de la necesaria y previa formación pedagógica que se le requiere para comprender y adentrarse en el proceso (FERNÁNDEZ, 2003)[68]. Pero además, y relacionado con el anterior, en el del necesario acercamiento que se ha de producir entre profesorado universitario y realidad profesional; acercamiento que desemboca en concretas exigencias a la hora de delimitar los objetivos, las competencias, los métodos de aprendizaje y, por supuesto, los sistemas de evaluación más idóneos.

En efecto, desde esa perspectiva "profesionalizadora" de la universidad se han de revisar nuevamente todos los elementos del proceso formativo. De este modo, los objetivos formativos de las titulaciones requieren del análisis reflexivo de las necesidades sociales a las que satisfacen, así como la de los propios perfiles académicos y profesionales a que van dirigidas. Los resultados del aprendizaje deseados, expresados en términos de competencias genéricas y específicas, deben así mismo ajustarse a esa realidad profesional, así como, por supuesto, lo deben hacer las técnicas metodológicas para lograrlos y los métodos o sistemas de evaluación que los corroboren.

Centrándonos en el proceso y las metodologías de aprendizaje más acordes con esa orientación profesional, no cabe duda de que debemos situarnos en el contexto constructivista del aprendizaje y sus diversos enfoques (COLL, 1995)[69], al ser éstos los que posibilitan la creación de esas habilidades y actitudes flexibles que permiten a los

[67] FERNÁNDEZ MARCH, A., "Nuevas metodologías docentes", *ob. cit,* p-4.
[68] FERNÁNDEZ MARCH, A, "Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias", *Revista de Educación*, 331, 171-199.
[69] COLL, C, el al (1995), *El Constructivismo en el Aula*, Edit Graó, Barcelona.

sujetos seguir aprendiendo autónomamente (FOSTER, 1986)[70], exigencia fundamental de la práctica profesional, como hemos referido. Modificado el planteamiento, todo lo demás ha de ir enfocado a la consecución de éste, pudiendo incurrir en el error de no adaptar todos los elementos que ello conlleva (piénsese, por ejemplo, en la incongruencia que supondría querer atender ese enfoque constructivista, pero manteniendo, no obstante, actitudes pasivas de los estudiantes, como meros receptores de información, o limitando la evaluación a la comprobación final del dominio de un temario). Desde esta perspectiva constructivista se hace imprescindible, en definitiva, la reflexión sistemática y pautada de la labor docente, que permita el análisis del qué y el cómo de la actuación de cada profesor, tomando conciencia de las posibles deficiencias en programaciones, metodologías o evaluaciones y, en consecuencia, manteniendo o modificando lo necesario para alcanzar los objetivos propuestos[71].

Con relación a las metodologías de aprendizaje más idóneas para posibilitar el aprendizaje efectivo del discente, no cabe duda alguna de que debemos referir todas aquellas metodologías activas que promuevan las habilidades relacionadas con la resolución de problemas, el aprendizaje autónomo y la capacidad para tomar decisiones, autodirigir sus acciones y analizar su impacto, o efectuar razonamientos complejos. Para el logro de estas competencias, el aprendizaje experiencial es una herramienta muy útil, especialmente dirigido a esa formación en y para el trabajo, donde es importante adquirir conocimientos con eficacia y en corto tiempo (FERNÁNDEZ, 2009 y ROMERO, 2010)[72].

El aprendizaje experiencial implica una actividad cognitiva por parte de los sujetos que se han de esforzar por encontrar sentido a las partes y al todo, yendo más allá del aprendizaje formal o de recepción pasiva de información. De este modo, los sujetos interactuando con la realidad a través de la formulación de problemas en contextos

---

[70] FOSTER, W. (1986), *The Reconstruction of Leadership.* Victoria: Deakin University Press.

[71] PÉREZ DE OBANOS, G (2009), "La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE", *Suplementos marco ELE*, 9, p. 7. El citado autor habla de "reflexión en acción y sobre la acción". Los profesores han de analizar de un modo objetivo la eficacia de su labor, reflexionando críticamente sobre lo que se descubre con el objeto de *proceder desde la acción a la acción*.

[72] FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E. (2009), "Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional", *Revista Electrónica de formación del profesorado*, 12, 39-57. ROMERO ARIZA, M. (2010), "El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas", *Revista de antropología experimental*, 10, 89-102. Véase en este segundo trabajo la extensa referencia bibliográfica de fundamentación teórica del aprendizaje experimental.

complejos y multidisciplinares, debiéndoles dar las oportunas respuestas, adquieren un aprendizaje mucho más profundo y duradero que el obtenido con otras metodologías (RAELIN, 2000)[73]. Se trata de un aprendizaje basado en la realidad pero con una posterior reflexión que puede llegar al replanteamiento de las hipótesis planteadas (EPSTEIN, 1994)[74]. Este tipo de formación promueve una construcción del conocimiento profunda y aumenta la comprensión y la eficacia y eficiencia en la puesta en práctica de las competencias aprendidas.

El aprendizaje basado en la experiencia está enmarcado en el denominado aprendizaje activo, pudiendo servirse de todas aquellas técnicas de aprendizaje que estimulen a los sujetos implicados a descubrir por sí mismos los principios de funcionamiento de sistemas, procesos, o instituciones, a través de la intervención espontánea y directa. Básicamente consiste en un proceso de aprendizaje en el cual las personas (individualmente o en grupo) realizan determinadas acciones o asumen determinados criterios o conductas, y comprueban posteriormente los efectos o consecuencias de éstas. Luego, los analizan para extraer análisis conceptuales, pudiendo inferir los principios que produjeron esos resultados (AUSUBEL, NOVAK, y HANESIAN, 1978).[75].

Pero, ¿resulta aplicable esta metodología a todo tipo de disciplinas? ¿Puede hablarse de experimentación en las ciencias jurídicas? Responderemos a esta cuestión, refiriendo las concretas implicaciones que conlleva la impartición de una asignatura jurídica en una titulación no jurídica, y las conclusiones extraídas tras el desarrollo de una experiencia docente de aprendizaje basado en la realidad.

3. El Derecho Financiero y Tributario en el Grado de Administración y Dirección de Empresas: dogmática y práctica.

La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario ha experimentado importantes transformaciones de contenido y metodología en un periodo de tiempo no excesivamente amplio, debido a los denostados esfuerzos iniciales de consolidación

[73] RAELIN, J.A.,(2000) *Work-based Learning: The New Frontier of Management Development*, Prentice Hall Inc, Nueva Jersey,

[74] EPSTEIN, S (1994), "Integration of the cognitive and the psychoanalytical unconscious", *American Psychologist*, 49, 709-724. El citado autor plantea dos modelos interactivos para procesar hechos y fenómenos que nos rodea: uno racional y otro emocional. Ambos resultan fundamentales en ese aprendizaje profundo y duradero.

[75] AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1978) *Educational psychology: a cognitive view.* Nueva York: Holt.

como disciplina autónoma, primero respecto de la Hacienda Pública, y después respecto de otras disciplinas jurídicas[76].

Alcanzada esa autonomía, el problema se traslada al objeto de nuestro trabajo, al referido a la delimitación del contenido y método más acorde, teniendo en cuenta la posible impartición de la disciplina en titulaciones no sólo jurídicas sino también de empresa. En este sentido, cabe indicar, que concebida como disciplina dirigida a formar profesionales de la empresa, el método considerado tradicionalmente más idóneo ha sido el basado en el *Derecho informativo*, entendiendo por tal el dirigido a la enseñanza predominante del Derecho positivo de la Parte Especial (de relación de impuestos sobre el sector empresarial), ajeno generalmente a los fundamentos y a las estrechas relaciones con otras disciplinas económicas y jurídicas. Frente a este método se situaría el integral, básico y sistemático de *Derecho sustantivo,* más propio de las Facultades de Derecho, comprensivo no sólo de la Parte especial sino también de la General, que abarcaría los fundamentos de cada institución, de cada figura tributaria y procedimiento tipificado, que se encontrarían originariamente en otras disciplinas jurídicas, pero también económicas (CORRAL, 1991, p.35)[77].

Esta concepción sustantiva del Derecho Financiero y Tributario es la que debe imperar en nuestra opinión cualquiera que sea la titulación en que se imparte. Y es que, al fin y al cabo, el Derecho Financiero y Tributario, será siempre eso, Derecho, cualquiera que sea el lugar en que se imparte, sin perjuicio, claro está, de las adaptaciones en cada caso necesarias. La naturaleza jurídica de la disciplina condiciona, en definitiva, el contenido, y lo que es más importante, el enfoque, los razonamientos, los juicios de valor y, en definitiva, los análisis normativos que se hagan. Se habla en este sentido del extraordinario valor formativo de la disciplina: y ello no sólo por los análisis específicos de las instituciones y figuras jurídicas generales (aplicación del Derecho, la prueba, la analogía, la personalidad jurídica…) y su posible reinterpretación como consecuencia

[76] De todos es sabido el incasable esfuerzo del profesor SAINZ DE BUJANDA por dotarla de autonomía didáctica en los planes de estudios jurídicos. SAINZ DE BUJANDA, F., *La autonomía del Derecho Financiero en el cuadro de las disciplinas de las Facultades de Derecho*, Sección de publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Madrid, Madrid, 1958.

[77] CORRAL GUERRERO, L., (1991) "Enseñanza del Derecho Tributario en las Escuelas de Ciencias Empresariales", *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 1, Editorial Complutense. Así, paradójicamente los propios juristas docentes de las Facultades de Derecho se pronuncian sobre la necesidad de servirse instrumentalmente de los conocimientos de la Hacienda Pública o la Contabilidad para enseñar Derecho Tributario. GONZÁLEZ GARCÍA, E., "Derecho fiscal. Derecho financiero y Derecho Tributario", (1973), *Revista de Derecho Financiero y de Hacienda Pública*, 103, p. 439.

de su revisión por la disciplina; sino también, por la importante labor de sopesamiento que se ha de hacer a la hora de formar en una materia de constante cambio y adaptación, para no incurrir en el mero positivismo descriptivo pero tampoco en los excesos de abstracción y conceptualismo (GARCÍA, 1994, p. 748)[78].

Es cierto que la Economía y el Derecho comparten de alguna manera ámbito institucional, debiendo servirse respectivamente de aquellos elementos que les permitan el entendimiento completo de sus disciplinas. La función de la Ciencia del Derecho es desentrañar el sentido de las normas e instituciones, reduciéndolas a sistemas, pudiendo servirse para ello de todos los datos y conocimientos que sirvan a este fin: económicos, políticos, sociológicos. Ahora bien, esta relación recíproca ha de entenderse sin olvidar la misión del Derecho en general y del Financiero y Tributario en particular, como objeto de estudio, y que no es otra que la persecución del valor "Justicia", lo que impide concebirlo como una mera envoltura formal de decisiones adoptadas en virtud de consideraciones de diversa índole, condicionando así el contenido y el método de acercamiento a la materia (PALAO, 1983, p. 499)[79].

Llegados a este punto es necesario relacionar lo aquí referido con las exigencias de profesionalización del EEES a las que aludíamos al inicio del trabajo. Y es que si consideramos que la formación en el ámbito del Derecho Financiero y Tributario, cualquiera que sea la orientación profesional deseada, debe ir dirigida a la capacidad de analizar el sentido de las normas, interpretando y resolviendo cuestiones jurídicas básicas, enseñando a "pensar", y no tanto a retener y exponer un determinado contenido, estamos formando ya en el ámbito profesional, al ser éstas las exigencias que verdaderamente demanda la sociedad. Se ha de ejercitar pues al estudiante en las técnicas, métodos y procedimientos que les permitan conocer el Derecho por sí mismos, identificando y resolviendo los problemas de su interpretación y aplicación, y formulando las soluciones que puedan solventarlos. El contenido real de la actividad docente debe ir dirigido entonces a dotar de las técnicas e instrumentos precisos para que los alumnos puedan formarse mediante su propia experiencia en los contenidos

[78] GARCÍA DE LA MORA, L., (1994),"La enseñanza del Derecho Financiero y tributario: pasado, presente y futuro", *Revista Española de Derecho Financiero*, Civitas, 104, p 735-764.

[79] PALAO TABOADA, C (1983), "La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario", *Revista Española de Derecho Financiero,* Civitas, 40, p.493-504. El citado autor así lo destaca citando el trabajo de GONDRA ROMERO, "Viejas y nuevas perspectivas de colaboración interdisciplinar entre las ciencias económicas y jurídicas", Ensayos de Economía, XXV Aniversario de la Fundación de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad del País Vasco, Bilbao, p.49.

básicos de la disciplina, de forma que sea su propio esfuerzo formativo lo que sustituya a lo que en el modelo de enseñanza recibe pasivamente. Sólo de esta forma podrá producirse esa capacitación profesional tan demandada, imprescindible para poder adaptarse a los inevitables cambios que les deparará su vida laboral (GONZÁLEZ, 2003)[80].

Desde esta perspectiva docente son muchos los aspectos a revisar: desde la redefinición del propio contenido de los programas, debiendo incluir lo que resulte estrictamente necesario para lograr esa capacitación para el conocimiento, la interpretación y la aplicación básica del Derecho, acomodándolos "realmente" a la carga docente legalmente reconocida a cada asignatura; hasta la consideración de las técnicas metodológicas más idóneas para que el estudiante identifique problemas y aprenda a resolverlos, a través de procedimientos de análisis, síntesis, relación de conceptos, desarrollo de contenidos, o formulación de conclusiones, adquiriendo las habilidades de cómo y dónde buscar información, con qué medios, cómo analizarla y cómo medir su relevancia, permitiendo con ello la desaparición de la incongruente frontera teoría-práctica aun hoy mantenida, y adquiriendo aquélla definitivamente el debido carácter instrumental y no final que debe tener en el conocimiento del Derecho.

Por lo demás, junto a esa formación en conocimientos (función cognoscitiva) y en habilidades y técnicas que les permita investigar y criticar el fenómeno jurídico (función argumentativa), los futuros profesionales deben estar preparados en un tercer nivel que les forme en la imprescindible dimensión político-moral del Derecho (función crítica), permitiéndoles adquirir plenamente el sentido de éste como mecanismo *no formalista* sino *instrumentalista* de reforma o transformación social moralmente justificada (PÉREZ, 2002, p. 213). Y todo ello además debiendo conocer el funcionamiento real del Derecho en la práctica cotidiana[81]. Pero, ¿es todo ello posible disponiendo de un tiempo tan limitado como el que se tiene en la impartición de la mayoría de las asignaturas jurídicas de los actuales grados?

---

[80] GONZÁLEZ RUS, J. J., (2003), "Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro", *Revista Electrónica de Ciencias Penal y Criminología*, http://criminet.ugr.es/recpe. El citado autor concluye sus reflexiones refiriendo la conocida y contundente expresión "no me des peces: enséñame a pescar".

[81] PÉREZ LLEDÓ, J. A., (2002), "Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho", AFDUAM, 6, pp.197-268.

3.1. El desarrollo de técnicas de aprendizaje activo: experiencia y resultados.

Conscientes de la importancia del aprendizaje activo como metodología orientada a la capacitación profesional, y como experiencia que sirviera de referencia para su posterior implementación en asignaturas obligatorias, se propuso como objetivo docente para el curso 2012-2013, el desarrollo de una asignatura dirigida precisamente a la mejora de la capacitación profesional de los estudiantes. La asignatura en cuestión "Derecho Público de la Empresa·", optativa y cuatrimestral de 4,5 créditos ECTS, de 4º Curso del Grado en Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Ciencias de la Empresa de la Universidad Politécnica de Cartagena, está adscrita a las Áreas de Derecho Administrativo (1 crédito) y de Derecho Financiero y Tributario (3,5 créditos), y tiene como objetivo principal la provisión al alumno de las aptitudes necesarias para permitirle reconocer, comprender y manejar situaciones concretas en el ámbito del acto y del procedimiento administrativo general y de los tributarios en particular, así como de las relaciones de la empresa con la Administración general y tributaria. Los resultados buscados con el aprendizaje serían evaluados a través del análisis de las respuestas dadas ante situaciones concretas formuladas en el ámbito administrativo tributario, valorando la situación y las posibles respuestas, para lo que se debía de estar en disposición de aplicar los conocimientos, previamente delimitados por ellos, y desarrollar las habilidades y aptitudes necesarias, debiendo efectuar juicios de valor de sus propias actuaciones.

Con el propósito expuesto se planificó la asignatura para su desarrollo a través de trabajo en grupo. Los grupos de 3 componentes, constituidos aleatoriamente, debían realizar las actividades programadas cada semana. Una de esas actividades (nos limitamos a referirla para poder ajustarnos a la extensión requerida en el presente trabajo) consistió precisamente en la intervención de los grupos como auténticos órganos de resolución administrativa. Pretendíamos aunar con ello los tres niveles de enseñanza a los que antes aludíamos: el de conocimiento de contenidos, el argumentativo de manejo de las técnicas para la resolución de problemas concretos, y el de la percepción crítica y transformadora del Derecho, y todo ello a través del acercamiento a su funcionamiento real en la práctica cotidiana. A tal efecto, se les pidió que actuaran como auténticos órganos de resolución de reclamaciones económico-administrativas, debiendo redactar los fundamentos de derecho y adoptando el acuerdo

correspondiente. Los antecedentes de hecho eran obtenidos de casos reales, debidamente modificados. Posteriormente cada grupo debía actuar como contribuyente-reclamante, redactando un recurso que debía sustentarse en tres problemas concretos, y que sería resuelto por otro grupo. Se evaluarían tres cuestiones: la propia redacción del recurso, la complejidad de la problemática planteada o, en su caso, el acierto en su resolución, y la comprobación del manejo de distintas fuentes bibliográficas (doctrina científica y/o administrativa y jurisprudencia).

Con el objeto de comprobar el resultado de las actividades de aprendizaje programadas en la asignatura y su reconocimiento como técnica eficaz de aprendizaje y de aproximación a la realidad profesional a través de casos reales, se elaboró un cuestionario de diez preguntas que se contestó por la totalidad de los alumnos matriculados en la asignatura, al finalizar el curso. Las preguntas pretendían comprobar tres cuestiones: el logro del aprendizaje a través de la técnica metodológica empleada; el grado de percepción del Derecho como instrumento formalista o instrumentalista y el de la comprensión de su dimensión crítica; y la posible vocación profesional en la materia tributaria como consecuencia de todo ello.

Las respuestas dadas a las cuestiones planteadas corroboraron nuestro propósito inicial: la necesidad de conectar en la docencia universitaria realidad profesional, conocimiento y práctica en un todo conjunto (preguntas, Anexo 1). Así, por ejemplo, el empleo de las técnicas de aprendizaje experiencial a través de casos prácticos reales les permitió a todos los encuestados "conectar la teoría con el mundo real" y "entender realmente la teoría" (pregunta 1), resultando mucho más motivador saber que resolvían casos reales porque les permitió "acercarse a la realidad profesional o personal de su inmediato día a día", y "apreciar la utilidad del Derecho" (pregunta 2). Por lo demás, la actividad de resolución administrativa les pareció en general muy enriquecedora "por la responsabilidad que ello conllevaba" y el "mayor aprendizaje del marco teórico" (pregunta·3).

La visión formalista del Derecho, mayoritariamente percibido como una mera aplicación de normas vigentes dio paso a una precepción más instrumentalista, destacando como principales dificultades: "las diversas interpretaciones que pueden darse a las normas según el enfoque que se plantee", "su enorme extensión y

variabilidad" y la "incongruencia que a veces se produce entre la realidad normativa y la justicia" (preguntas 4-5 y 6).

Parece finalmente que el aprendizaje activo a través de la experiencia les hizo plantearse en unos casos (50 por ciento de los encuestados) y reafirmar en otros (20 por ciento), su futuro profesional: dentro de la propia Administración Tributaria (30 por ciento) o en la actividad profesional de asesoría jurídica y/o fiscal (70 por ciento restante), encontrando necesaria, en este segundo grupo, la formación de postgrado en un 60 por ciento. Todos los encuestados manifestaron por lo demás la imprescindible ética o moral que debe existir en el ámbito profesional y personal, pero "su inexistencia en la práctica, como lo demuestra en muchos casos la realidad" o "su posible matización según los intereses que se defiendan" (preguntas 7 a 10).

4. Conclusiones.

La formación universitaria que indudablemente hoy se demanda debe ir orientada a la capacitación profesional del alumno, entendiendo ésta como aquella que le permite la adquisición de las habilidades y aptitudes necesarias para poder aprender a lo largo de la vida, aprehendidas a través del esfuerzo y el trabajo bien hecho. Esa formación integral en el "saber" y en el "hacer" ha de partir de una labor previa de reflexión del profesorado: de su propia actuación docente y su propio proceso de aprendizaje, que le permita emprender las oportunas mejoras o adaptaciones hacia ese enfoque referido, pudiendo provenir éstas de sus inquietudes formativas e investigadoras en temas docentes, o de su conexión con la práctica profesional.

Situados en el contexto constructivista del aprendizaje autónomo (del docente y del discente) no cabe duda de que el aprendizaje experiencial promueve una construcción del conocimiento profunda y aumenta la comprensión y la eficacia y eficiencia en la puesta en práctica de las competencias aprendidas. En el ámbito de la enseñanza jurídica y cualquiera que sea la orientación profesional deseada, el contenido de la actividad docente debe ir dirigido a dotar a los alumnos de las técnicas e instrumentos precisos para que puedan formarse mediante su propia experiencia, y desde la experiencia, por ejemplo con casos reales, en los contenidos básicos de la disciplina, de forma que sea su propio esfuerzo formativo el que les acerque a esas habilidades que la sociedad les

demanda. El aprendizaje activo basado en casos reales permite además adquirir esa ineludible visión crítica que debe revestir el fenómeno jurídico, acercándoles directamente al sentido del Derecho como mecanismo de regulación pero también de transformación social, y despertando auténticas vocaciones profesionales relacionadas con dicho ámbito, incluso en alumnos no provenientes de titulaciones jurídicas.

5. Bibliografía.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D. y HANESIAN, H. (1978) *Educational psychology: a cognitive view.* Nueva York: Holt.

BARNNETT, R., (2001), *Los límites de competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona, Gedisa.

COLL, C, el al (1995), *El Constructivismo en el Aula*, Edit Graó, Barcelona.

CORRAL GUERRERO, L., (1991) "Enseñanza del Derecho Tributario en las Escuelas de Ciencias Empresariales", *Cuadernos de Estudios Empresariales*, 1, Editorial Complutense.

EPSTEIN, S (1994), "Integration of the cognitive and the psychoanalytical unconscious", *American Psychologist*, 49, pp. 709-724.

FERNÁNDEZ MARCH, A., "Nuevas metodologías docentes", (2005), Universidad de Salamanca, http://www.usal.es/

-"Metodologías activas para la formación de competencias", (2006), *Educatio siglo XXI*, 24, pp. 35 -56.

- "Formación pedagógica y desarrollo profesional de los profesores de universidad: análisis de las diferentes estrategias", *Revista de Educación*, 331, 171-199.

FOSTER, W. (1986), *The Reconstruction of Leadership.* Victoria: Deakin University Press.

FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E. (2009), "Aprendizaje experiencial, investigación-acción y creación organizacional de saber: la formación concebida como una zona de innovación profesional", *Revista Electrónica de formación del profesorado*, 12, 39-57.

GARCÍA DE LA MORA, L., (1994), "La enseñanza del Derecho Financiero y tributario: pasado, presente y futuro", *Revista Española de Derecho Financiero*, Civitas, 104, p 735-764.

GONDRA ROMERO, "Viejas y nuevas perspectivas de colaboración interdisciplinar entre las ciencias económicas y jurídicas", Ensayos de Economía, XXV Aniversario de la Fundación de la Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales de la Universidad del País Vasco, Bilbao, pp.49-72.

GONZÁLEZ GARCÍA, E., (1973) "Derecho fiscal. Derecho financiero y Derecho Tributario", *Revista de Derecho Financiero y de Hacienda Pública*, 103, p. 439.

GONZÁLEZ RUS, J. J., (2003), "Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro", *Revista Electrónica de Ciencias Penal y Criminología,* http://criminet.ugr.es/recpe.

PALAO TABOADA, C (1983), "La enseñanza del Derecho Financiero y Tributario", *Revista Española de Derecho Financiero,* Civitas, 40, p.493-504.

PÉREZ DE OBANOS, G (2009), "La competencia docente y el desarrollo profesional: hacia un enfoque reflexivo en la enseñanza de ELE", *Suplementos marco ELE*, 9, p. 7.

PÉREZ LLEDÓ, J. A., (2002), "Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho", AFDUAM, 6, pp.197-268.

ROMERO ARIZA, M. (2010), "El aprendizaje experiencial y las nuevas demandas formativas", *Revista de antropología experimental*, 10, 89-102.

RAELIN, J.A., (2000) *Work-based Learning: The New Frontier of Management Development*, Prentice Hall Inc, Nueva Jersey,

SAINZ DE BUJANDA, F., (1958) *La autonomía del Derecho Financiero en el cuadro de las disciplinas de las Facultades de Derecho*, Sección de publicaciones de la Facultad de Derecho de la Universidad de Madrid, Madrid.

ANEXO 1- CUESTIONARIO SOBRE PRÁCTICAS DE CASOS REALES

1- ¿Qué te ha aportado la resolución de casos prácticos?

2- ¿Saber que son casos reales te motiva más?-¿Por qué?

3- ¿Prefieres resolver o redactar problemas jurídicos? ¿Por qué?

4- ¿Crees ahora que el Derecho consiste en la mera aplicación de normas?

5- ¿Que ves más difícil en la aplicación del Derecho y por qué?

6- ¿Crees que debe haber un ética profesional o que todo vale frente a los posibles abusos de la Administración?

7- ¿Te gustaría más trabajar defendiendo la labor de la Administración contra los posibles defraudadores o ayudando al contribuyente contra las posibles injusticias de la Administración?

8- ¿Te gustaría dedicarte a algo relacionado con la aplicación del Derecho? ¿por qué? y, en su caso ¿a qué?

9- ¿Seguirías formándote en algo relacionado con el Derecho?. Si es así, ¿en qué y por qué?

10- ¿Cuál crees que es la labor de un profesional del Derecho financiero y tributario?

13. MÉTODO DEL CASO Y APRENDIZAJE COOPERATIVO. MÉTODOLOGÍAS ACTIVAS PARA LA ENSEÑANZA DEL DERECHO

CASE METHOD AND COOPERATIVE LEARNING. ACTIVE METHODOLOGIES FOR LEGAL EDUCATION

María del Pilar Pérez Álvarez. Profesora Titular de Derecho Romano. Universidad Autónoma de Madrid. E-mail: pilar.perez@uam.es

Resumen

La transformación del sistema universitario español conlleva la necesidad de un cambio en los métodos docentes. Junto a las técnicas tradicionales de enseñanza cobran un mayor protagonismo las metodologías más interactivas tendentes a activar el esfuerzo intelectual y de comprensión del estudiante.

Según mi propia experiencia docente, el método del caso combinado con la técnica del aprendizaje cooperativo es uno de los más adecuados en el campo del Derecho y presenta notables ventajas para la enseñanza-aprendizaje del Derecho, en general, y del Derecho romano, en particular. Estos nuevos métodos patrocinados por Bolonia se revelan como idóneos tanto para reforzar los conocimientos, objeto de explicación en las lecciones magistrales, como para el desarrollo de las habilidades, destrezas y actitudes promocionadas por el actual contexto universitario.

Palabras clave: Formación en competencias, metodologías activas, método del caso, aprendizaje cooperativo.

Abstract

The transformation of the Spanish university system implies the need for a change in teaching methods. Alongside traditional teaching techniques take on a greater role more interactive methodologies designed to activate the intellectual effort and student understanding.

In my own teaching experience, the case method combined with the technique of cooperative learning is one of the most suitable in the field of Law and has significant advantages for teaching and learning of Law in general, and of Roman Law, particularly . These new methods, sponsored by Bologna, are revealed as suitable both to reinforce knowledge, object of explanation in the lectures, as for the development of the skills, abilities and attitudes promoted by the current university context.

Keywords: Skills training, active methodologies, case method, cooperative learning.

Sumario: 1. Introducción. 2. La formación universitaria en competencias. 3. El método del caso y el aprendizaje cooperativo.- 3.1. Planteamiento de la actividad.- 3.2. Procedimiento para la resolución de los casos por los estudiantes.- 3.3. Ventajas e inconvenientes de estos métodos. 4. Un caso concreto. 5. Evaluación de esta actividad.

1. Introducción

La transformación del sistema universitario español siguiendo la estela de Bolonia conlleva el cambio del modelo educativo tradicional, que se centraba en la enseñanza, hacia otro sistema centrado en el aprendizaje autónomo de los estudiantes tutorizados por el profesor. Se produce así un giro de enseñar a aprender[82] y, con esta nueva perspectiva, los roles que asumían tradicionalmente profesores y estudiantes se transforman. Ahora, el protagonista es el propio aprendiz que, situándose en el centro de atención del proceso de enseñanza-aprendizaje, viene considerado como gestor de su propio proceso de aprendizaje. El profesor, por su parte, pasa de ser un mero *transmisor de conocimiento* a ser un *facilitador del mismo.* Su papel es acompañar, orientar, guiar y evaluar al estudiante que va logrando autonomía e independencia en su aprendizaje y en el desarrollo de sus propias capacidades.

Sintéticamente, podemos decir que el nuevo modelo presenta las siguientes características: el aprendizaje permanente del estudiante a lo largo de toda su vida-*lifelong learning*- para hacer frente a los retos de la competitividad y al uso de las nuevas tecnologías. En el nuevo sistema educativo se contemplan, por primera vez, como objeto de la formación universitaria, las competencias, habilidades y destrezas del ámbito profesional del que se trate. La competencia es un saber complejo que involucra conocimientos, habilidades y actitudes (saber, saber hacer, saber ser o estar) lo que produce un acercamiento del estudiante a la realidad social y profesional. Se produce una revalorización de la evaluación continua que se utiliza estratégicamente para mejorar el aprendizaje (a través del *feedback*). Mide todo el trabajo de los estudiantes, utilizando los créditos ECTS como herramienta que favorece la movilidad y la

[82] Lo que supone un verdadero cambio cultural y de hábitos, cfr. FERNÁNDEZ MARCH, A., "Metodologías activas…cit" , p. 35; FORTES MARTÍN, A., "Bolonia… cit.", p. 30 y ss.

trasparencia entre los distintos sistemas de educación superior y donde adquieren gran importancia las TIC y sus nuevas posibilidades[83].

Los rasgos que presenta el nuevo sistema lo convierten a priori en un modelo mucho más eficaz para hacer frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento, en un mundo cada vez más globalizado y cada vez más definido por la complejidad y diversidad.

Adaptarse a este nuevo arquetipo educativo centrado en el estudiante exige un cambio pedagógico que conduce a fomentar necesariamente los aspectos prácticos de la enseñanza y, por tanto, a una renovación de los métodos docentes hacia técnicas que buscan una mayor participación del estudiante en su proceso de aprendizaje Con el nuevo sistema, el nivel de exigencia es sensiblemente mayor, tanto para los estudiantes como para el profesor. Para el estudiante, el nivel de exigencia y responsabilidad aumenta en relación con las antiguas Licenciaturas (no hay que olvidar que el crédito ECTS, equivale a 25 o 30 horas de trabajo del estudiante). Desde el punto de vista del profesor, habrá de programar su materia de forma que el trabajo autónomo del estudiante ocupe un lugar importante debiendo computarse no sólo las horas de docencia presencial que imparte, sino que, en la medida en que utilice otros métodos de enseñanza-aprendizaje más activo del estudiante, deberán tenerse en cuenta las horas que emplee en la preparación del material que utilice (como estudio de casos, debates, simulaciones, aprendizaje por resolución de problemas, etc…) lo que requiere, en general, un esfuerzo considerable de trabajo inicial. Sin olvidar, las horas que deberá invertir en la evaluación continua, en la corrección de las distintas actividades y pruebas propuestas y el tiempo que emplee en la construcción de páginas de ayuda a la docencia. Sin embargo, este inconveniente se verá frecuentemente superado por la calidad de los aprendizajes a los que llevan estos métodos de enseñanza.

2. La formación universitaria hacia la profesionalización

En la actualidad, la sociedad y el mercado laboral demandan de nuestras Universidades titulados técnica y culturalmente preparados, con capacidad para desempeñar un puesto de trabajo. Sin embargo, la idea que se ha ido generalizado en los

[83] FERNÁNDEZ MARCH, Amparo, "Metodologías activas para la formación en competencias", *Educatio Siglo XXI*, 24 (2006), p. 39 y ss.

últimos tiempos es que la Universidad se ha distanciado progresivamente de las verdaderas necesidades del mercado y no responde a las demandas de cualificaciones de las empresas[84]. En este sentido, la legislación universitaria española, destaca la necesidad de que la enseñanza superior persiga el acercamiento a la realidad social y profesional ofreciendo respuestas a las nuevas demandas del mercado laboral[85]. La enseñanza superior dirigida hacia la profesionalización.

Pero ¿qué tipo de competencias demandan los mercados de nuestros egresados? Diversos estudios[86], ponen de manifiesto que, en general, las habilidades personales y profesionales son elementos clave en la selección de candidatos a un puesto de trabajo. Estas competencias están, en general, poco desarrolladas pero se destacan por delante de la formación en conocimientos o teórica, tales como el expediente académico, segunda carrera, cursos adicionales, Máster o Doctorado, e, incluso, por delante de la experiencia profesional anterior. Así, se puede observar en la gráfica siguiente[87]:

---

[84] ALONSO, L.E., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J.; NYSSEN, J. Mª. (2009), *El debate sobre las competencias,* Madrid, p. 85 y ss. en http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Insercion-laboral (consulta 16 de noviembre de 2011)

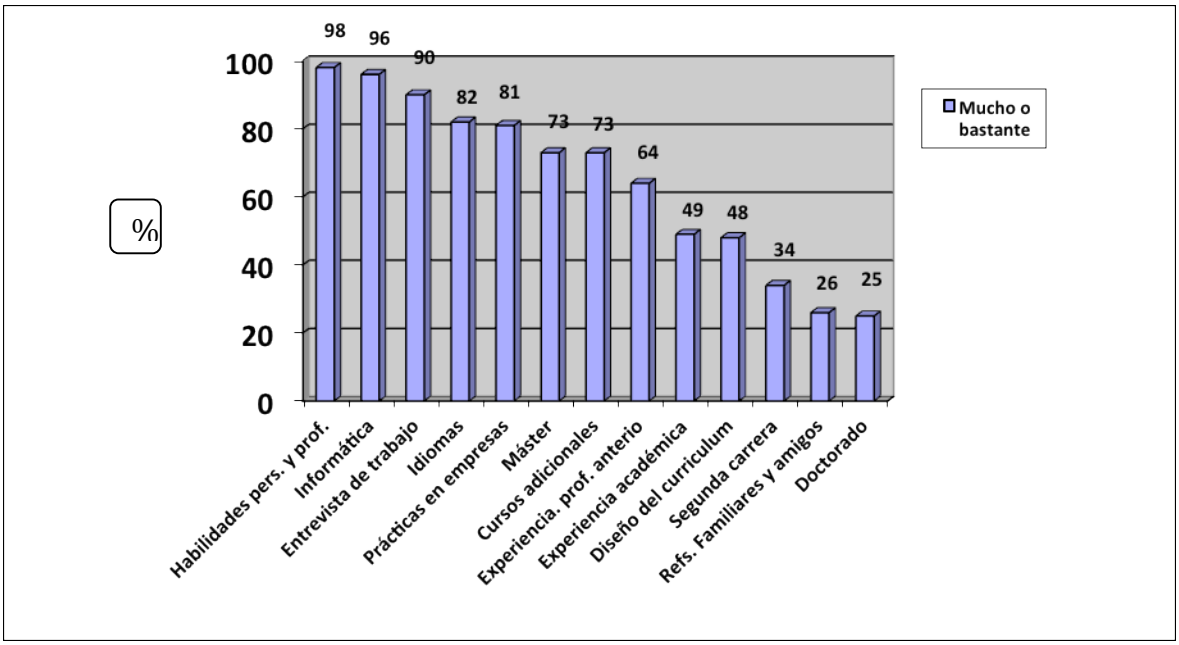
[85] El art. 9.1 del RD 1393/2007, establece que la formación del Grado ha de estar orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional y, de nuevo, en el art. 12.9 se insiste en esta idea al decir que para el supuesto de títulos que habiliten para el ejercicio de actividades de carácter profesional –como es el caso del Grado en Derecho- estos planes deberán, en todo caso diseñarse de forma que permitan obtener las competencias necesarias para ejercer esa profesión.

[86] ROIG COTANDA, J.M., "*La opinión de los empleadores de los titulados universitarios dificultades en el diseño de las encuestas"* en XVI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Universidad de Palma de Gran Canaria, celebrado el 12 y13 de julio de 2007, publicado en http://www.congresos.ulpgc.es/aeet_aede/Descargas/Sesion1Sala5/Roig.pdf (consulta: 15 de noviembre de 2011); ALONSO, L.E., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J.; NYSSEN, J. Mª. (2009), *El debate… cit,* p. 134 y ss.

[87] Estudio realizado por Universia-Accenture a través de entrevistas a los responsables de recursos humanos y de selección de personal de 100 grandes y medianas empresas (con más de 50 empleados) situadas en España. Nótese que estas empresas proporcionan empleo a 130.000 personas y el 45% de las incorporaciones anuales corresponde a titulados universitarios. *Vid.* Universia-Accenture (febrero, 2007) *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa,* p. 64. El estudio completo se puede consultar en la página de la Universidad de Zaragoza: http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/EstudioCompleto.pdf (fecha de consulta 15 de noviembre de 2011).

Gráfica 1:

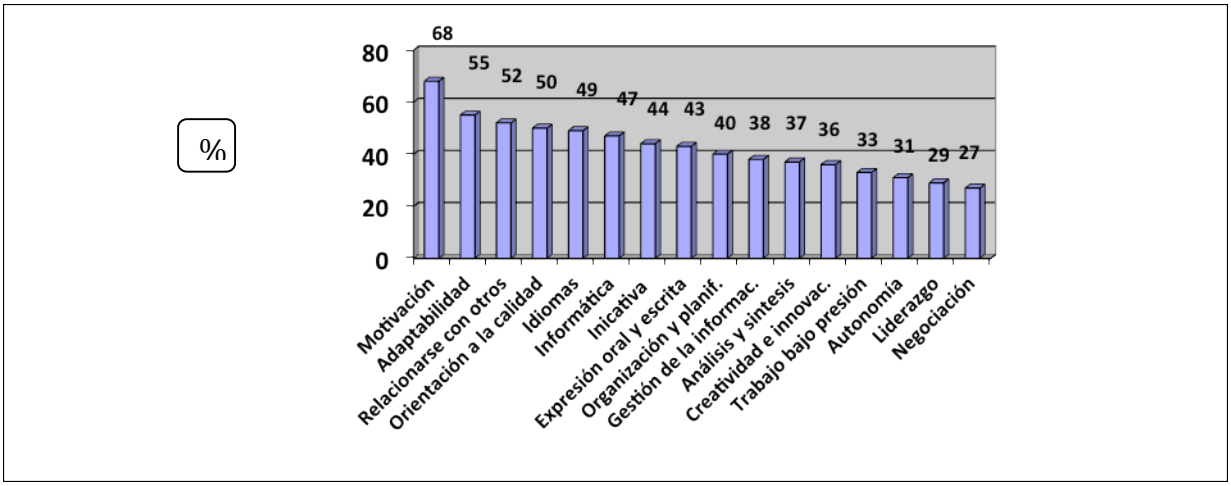
P.6 ¿Y en qué medida cree que son importantes los siguientes elementos a la hora de seleccionar a un universitario recién licenciado? (Mucho, bastante, un poco o nada)



Se puede observar que, dentro de la llamadas habilidades sociales y profesionales, se valoran más la motivación, la adaptabilidad, saber relacionarse con otros o la orientación a la calidad por encima de elementos más instrumentales (como la informática, idiomas, expresión oral y escrita, organización y planificación, gestión de la información, análisis y síntesis) o más sofisticados como pueden ser la negociación, la autonomía o el liderazgo, que se suponen desarrollables en el futuro.

Gráfica 2:

P.8 Sin tener en cuenta los elementos específicos de cada puesto, ¿en qué medida se tienen en cuenta cada una de las siguientes habilidades a la hora de incorporar nuevos empleados a su empresa? (Mucho, bastante, un poco, nada)



Fuente: Universia-Accenture (febrero, 2007) ***Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa. Presentación final de resultados*:**
http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/EstudioCompleto.pdf **(fecha de consulta: 16 de noviembre de 2011)**

Desde luego, este modo de fijar la competencias que deben desarrollar los titulados universitarios ha recibido diversas críticas: 1) Una primera crítica es precisamente el hecho de que sean las propias empresas las que pasan a dictar cuáles deben ser los conocimientos a impartir en la Universidad ejerciendo una especie de patronazgo que termina por influir en la adopción de métodos de gestión empresariales que chocan con la cultura tradicional de la universidad[88]. 2) Por otra parte, hay quien ha advertido[89] una progresiva mercantilización de los estudios superiores y un aumento de los costes. Las competencias profesionales y habilidades interpersonales pueden ser adquiridas en entornos educativos distintos al universitario y, lógicamente, el estudiante

[88] ALONSO, L.E., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J.; NYSSEN, J. Mª. (2009), *El debate sobre las competencias,* Madrid, p. 23 y ss. en http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Insercion-laboral (consulta 16 de noviembre de 2011).
[89] BRUNET, I. y BELZUNEGUI, Á. (2003). *Flexibilidad y formación: una crítica la discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.

buscará invertir en aquellos lugares que le garanticen la formación necesaria para acceder a un puesto de trabajo de calidad. De este modo, la universidad pública se puede ver amenazada por instituciones privadas que ofrezcan dichas competencias, rompiendo con la igualdad de oportunidades que debería aportar una misma titulación académica. 3) Una tercera crítica tiene que ver con la propia elección de un tipo de competencias, más técnicas, frente a otras posibles opciones de competencias que estimulen el pensamiento crítico[90]. Efectivamente, la formación profesional de nuestros estudiantes no debe hacernos olvidar que la Universidad no es sólo una escuela de oficios, de modo que debe fomentar, también, el espíritu crítico de los estudiantes en el análisis de los contenidos.

Sin embargo, a pesar de estos inconvenientes, debemos comprender la necesidad de incrementar las actividades de aprendizaje activo y no sólo por la demanda social de nuevas capacidades en los titulados universitarios sino porque algunos estudios[91] demuestran que la retención de la información por parte de los estudiantes depende, también del método elegido. De forma que estas nuevas metodologías no sólo favorecen el desarrollo de las habilidades y aptitudes mencionadas, sino que también facilitan la adquisición de conocimientos.

Un estudio realizado por la Universidad de Twente, Holanda (Damten, 1990)[92] determinó que, en general, los oyentes no recuerdan más de 5% del contenido de una exposición, aunque en algunos casos puede llegar al 15%. Sin embargo, el nivel mejora sensiblemente si al finalizar la explicación el profesor dedica unos minutos a la recapitulación o los estudiantes tienen la posibilidad de aplicar lo aprendido. Se puede afirma que los métodos de enseñanza-aprendizaje en que hay una mayor participación del estudiantes son más formativos, no meramente informativos, y generan aprendizajes más profundos y duraderos.

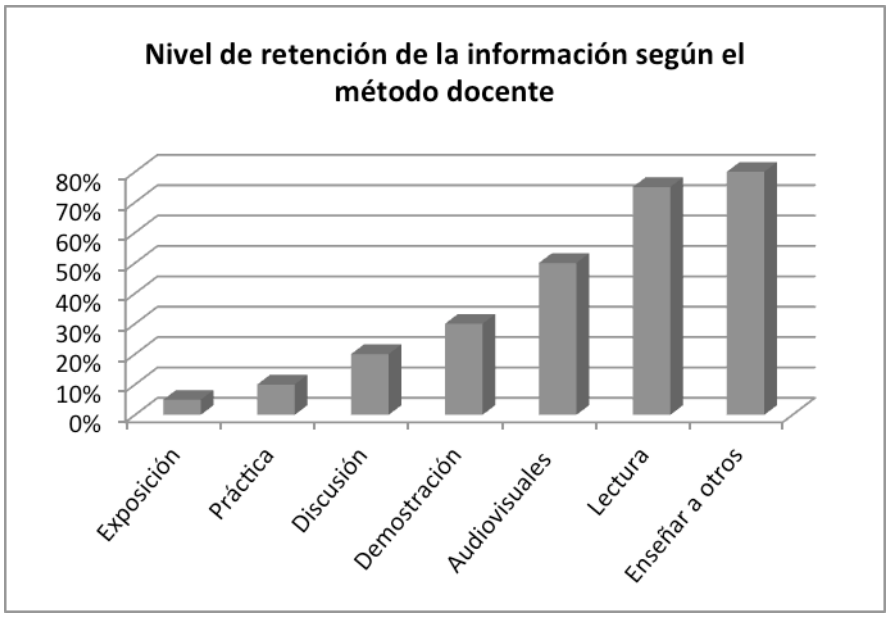
---

[90] BARNETT, R., (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad,* Barcelona: Gedisa.

[91] *Vid.* OSORIO SIERRA, J.M. y SALVADOR BLANCO, L., *Materiales de trabajo sobre técnicas expositivas. Asignatura de Evaluación sobre téncnicas de Intervención.* Universidad de Cantabria, pp. 7 y ss. En http://grupos.unican.es/mide/programas/programa/t%C3%A9cnica%20expositiva.pdf (diciembre 2009)

[92] FERNÁNDEZ MARCH, A., *Nuevas metodologías docentes,* UPM, 2005, p. 17 en http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes.pdf (fecha consulta: diciembre 2009)

Grafica 3:



Fuente: Lang, H. and McBeath, A: Fundamental principles and practices of teaching: A practical theory-based approach to planning and instruction. Fort Worth: HBJ-Holt. http://www.education.gov.sk.ca/adx/aspx/adxGetMedia.aspx?DocID=1348 (p. 15). Fecha de consulta, marzo 2010.

Por lo tanto, la adaptación al nuevo paradigma educativo, centrado en el proceso de aprendizaje del estudiante hacia la profesionalización, comporta la necesidad de programar nuestras materias de forma que el trabajo autónomo de nuestros discentes ocupe un lugar importante[93]. Además, a la hora de planificar nuestra docencia, hay otra cuestión que inevitablemente influirá en nuestro modo de programar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Me refiero a la propia ordenación docente prevista, en cada caso, por la institución. Las *Normas sobre ordenación académica de los Estudios de Grado y de Licenciatura de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid* aprobadas por la Junta de Facultad el 2 de abril de 2009, con modificaciones aprobadas en Junta de Facultad de 5 de junio de 2009, establecen –siguiendo lo indicado en el Acuerdo del Consejo de Gobierno de la UAM de 18 de abril de 2008, por el que se aprueban los *Criterios relacionados con la estructura y el desarrollo de las nuevas*

[93] FERNÁNDEZ MARCH, Amparo, "Metodologías activas para la formación en competencias", *Educatio Siglo XXI*, 24 (2006), p. 35 y ss.

enseñanzas de Grado- que cada crédito ECTS supondrá 25 horas de trabajo para el estudiante, de las cuales, al menos, un tercio (8 horas y 20 minutos) han de llevarse a cabo en actividades presenciales (magistrales, seminarios y tutorías).

De acuerdo con la distribución de la carga lectiva por materias o asignaturas se ajustará, en la medida de lo posible, a los siguientes criterios:

Tabla 1

	Magistrales Clases por semana (15 semanas)	**Seminarios** (Total por semestre)	**Tutorías obligatorias** (Total por semestre + Pruebas evaluación)
Asignatura 3 ECTS	1 clase de 45 ms.	8 seminarios de 1h.30 mns.	1 tutoría de 1 h. en grupos de 10 estudiantes
Asignatura 6 ECTS	1 clase de 1h. 30 mns.	15 seminarios de 1h.30 mns.	2 tutorías de 1 h. en grupos de 10 estudiantes
Asignatura 9 ECTS	2 clases de 1h. 30 mns.	15 seminarios de 1h.30 mns.	2 tutorías de 1 h. en grupos de 10 estudiantes

Según esta distribución, está previsto que las técnicas y actividades más interactivas se pongan en práctica en las clases seminario[94].

3. El estudio de casos y el aprendizaje cooperativo

La actividad que propongo a mis estudiantes combina las técnicas del *estudio de casos* y el llamado *aprendizaje cooperativo*. A través del *método del caso* se propone el análisis de una situación o problema jurídico con el fin de contextualizarlo en la complejidad del ordenamiento y realizar la búsqueda de soluciones eficaces. El *aprendizaje cooperativo,* por su parte es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que

[94] De acuerdo con las *normas sobre ordenación académica de los Estudios de Grado y de Licenciatura de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid* aprobadas por la Junta de Facultad el 2 de abril de 2009, con modificaciones aprobadas en Junta de Facultad de 5 de junio de 2009, la labor a desarrollar en las clases prácticas o seminarios es muy variada; pudiendo consistir en la resolución de casos prácticos, lecturas de textos jurídicos adecuados, comentarios de sentencias, exposición o ponencia oral en clase, lecturas dirigidas, visionado de un documental o película con un posterior debate.

propone que los estudiantes trabajen en pequeños grupos en alguna actividad propuesta (un caso práctico, por ejemplo) y son evaluados según los resultados del grupo.

Sin duda, el procedimiento de los casos prácticos (denominado por los juristas ingleses *Case Law Method*) y el estudio de la jurisprudencia es uno de los más adecuados en el campo del Derecho. Con un indudable valor formativo, es muy apropiado, en concreto, para la enseñanza aprendizaje del Derecho Romano, dado que la jurisprudencia romana se caracteriza por ser eminentemente casuística, preocupada especialmente por la justa resolución de los casos prácticos planteados en la vida diaria. En mi opinión, constituye, sin duda, el mejor método didáctico para que los alumnos se familiaricen e incluso se identifiquen con el *modus operandi* de los juristas romanos cuya técnica, conservada en el Digesto, ofrece al jurista de nuestra época un conjunto de problemas que siguen planteándose en la actualidad y una serie de soluciones que, al estar profundamente arraigadas en la realidad para la que nacieron, se han demostrado válidas y actuales a lo largo de los siglos[95]. En este caso, no debe preocuparnos el riesgo de caer en un excesivo dogmatismo, pues a través de la argumentación y razonamiento lógico- jurídico se pueden llegar a dos o más soluciones justas, por ello, las diversas decisiones de la jurisprudencia, sus controversias y opiniones, son la mejor escuela contra la existencia de dogmas en una práctica tan compleja como es la del Derecho[96].

En el actual contexto universitario (EEES), estos métodos contribuyen a reforzar los conocimientos que han sido objeto de explicación en las lecciones teóricas y son idóneos para el desarrollo de habilidades y actitudes. Así, la solución del caso práctico obliga a un conocimiento reflexivo de las reglas e instituciones y de los medios jurídico-procesales que tutelan a las partes, por ello, el planteamiento y discusión de casos debe hacerse avanzado el curso, cuando los estudiantes cuenten con unos conocimientos básicos que les permitan razonar y discutir sobre los casos propuestos. Por otra parte,

---

[95] *Vid.* GARCÍA GARRIDO, M.J., "*Responsa. Casos prácticos de Derecho Romano planteados y resueltos*", Madrid, Ed. Dykinson, 2000, p. 16. En esta línea, señala Ortega Carrillo De Albornoz (*Práctica jurídica según el Derecho Romano y el Código Civil*, Granada, 1989, p. 8) que siempre que ello sea posible tanto en las lecciones teóricas como en la resolución de las cuestiones prácticas, se debería llamar la atención sobre el paralelismo e identidad de muchos de los institutos romanos con aquéllos que se contemplan en nuestro Derecho positivo. Si así actuamos, esa importancia a que hemos aludido, esa utilidad que pregonamos se volverá más tangible, y aparecerá menos ideal e ilusoria.

[96] *Vid.* FERNÁNDEZ DE BUJÁN, F., "*Sistema contractual romano*", Madrid, Ed. Dykinson, 2004. En este sentido -afirma GARCÍA GARRIDO GARCÍA GARRIDO, M.J. ["*Responsa… cit*", p.16.] - que *una de las más sabias enseñanzas del "ars prudentium" es, en efecto, la de seguir de cerca las circunstancias y matices del caso adecuando siempre, a la realidad cambiante, las normas jurídicas y huyendo del dogmatismo excesivo que más que servir a las realidades humanas las deforma y falsifica*.

desarrollan otra serie de habilidades tales como su capacidad de análisis y de síntesis, aprendiendo a analizar de modo más crítico los problemas y a tomar decisiones acertadas, comunican eficazmente sus ideas, son más curiosos y su interés por aprender aumenta[97]. Si, además, se propone que trabajen en grupo, desarrollan la capacidad de trabajar en equipo, la capacidad de coordinarse, el liderazgo y también aumenta el respeto por las opiniones de los demás. En definitiva, desarrollan competencias académicas y profesionales, habilidades interpersonales y de comunicación.

Otro argumento a favor de la utilización de estos métodos es que son actividades muy bien valoradas por los estudiantes –tal y como veremos en el apartado V. Evaluación de la actividad-.

Entre los inconvenientes que presenta esta actividad, está la exigencia para el profesor de dejar claro, desde el principio, el nivel de exigencia individual que espera de los estudiantes y de mantener un cierto control sobre el trabajo del grupo.

3.1. **Planteamiento de la actividad**

En cuanto al modo en que debe realizarse el planteamiento, la resolución y la posterior discusión de los casos prácticos, relataré a continuación mi propia experiencia personal:

• *Planificación y materiales:* A mi juicio, es necesaria la planificación de las clases prácticas al comienzo del curso, en la programación del curso o guía docente, de forma coordinada con las clases teóricas. De este modo se aprovecharán mejor las sinergias de beneficio complementario que se derivan de ambos tipos de docencia (la lección magistral y el seminario).

Con cierta antelación al momento planificado para comenzar con el sistema de aprendizaje a través de la resolución de casos prácticos, ha de presentarse al alumno una selección de supuestos de hecho que, en muchas ocasiones, se extraen de la variada y rica casuística jurisprudencial recogida en el Digesto y, en otras, se elaboran para posibilitar el planteamiento, en un mismo caso práctico, de múltiples problemas jurídicos.

---

[97] *Vid.* WASSERMAN, S., *El estudio de casos como método de enseñanza,* Buenos Aires, 1994 (reimpr. 1999).

Desde hace varios cursos académicos vengo entregando un repertorio de casos prácticos, donde inmediatamente después de la formulación del supuesto de hecho, se trascriben los pasajes de los juristas clásicos en los que se ofrece la argumentación jurídica y la solución al caso concreto y se hace referencia, también, a los artículos del Código civil que serían de aplicación en cada caso[98]. Es importante llamar la atención sobre la permanencia de las instituciones y principios de Derecho romano en los ordenamientos jurídicos modernos, por ello, se les facilitan, además de los textos jurisprudenciales romanos más importantes para la resolución del caso, aquellos artículos del Código civil o de otras leyes especiales o normas de nuestro ordenamiento (Ley de Asociaciones[99] o la Ley de Fundaciones[100] en relación con la constitución y funcionamiento de las persona jurídicas, Ley de Caza[101] en relación con los casos de adquisición de la propiedad por ocupación de las *res nullius*, Ley de protección del patrimonio histórico español[102], en relación con la adquisición del tesoro, etc) que pudieran tener aplicación en la resolución del problema jurídico que se les plantea.

Hay que advertirles que a través de la argumentación y razonamiento lógico-jurídico se pueden llegar a dos o más soluciones justas, por ello, las diversas decisiones de la jurisprudencia, sus controversias doctrinales y opiniones, son la mejor escuela contra la existencia de dogmas en la práctica jurídica[103].

---

[98] En este sentido, sabemos que la terminología jurídica que hoy utilizamos se acuña por los juristas romanos y gran parte de nuestras instituciones jurídico-privadas encuentran su raíz en los esquemas trazados hace siglos por la labor jurisprudencial. Como tiene escrito FERNÁNDEZ DE BUJÁN, A- ("*Derecho Público romano. Recepción, jurisdicción y arbitraje*", Madrid, Ed. Civitas, 12ª edic., 2009, en nuestro actual ordenamiento jurídico, de base predominantemente romanista, la vigencia indirecta del Derecho Romano se manifiesta a través de la vigencia de los principios generales del Derecho… Las *regulae iuris* elaboradas por la jurisprudencia clásica (D.50.17.) –dice REINOSO BARBERO ["*Los principios generales del derecho en la jurisprudencia del Tribunal Supremo. Formularios de Recursos de Casación Civil, Penal, Laboral y Apelación contencioso-administrativa*", Madrid, Ed. Dykinson, 1987, p.50] se han transformado, en muchas ocasiones, en principios generales del Derecho aplicables por la jurisprudencia del Tribunal Supremo, resistiendo el devenir de los tiempos y atravesando todo tipo de vicisitudes hasta llegar intactas a nuestros días. De este modo, dice ORTEGA Y CARRILLO DE ALBORNOZ [*Práctica jurídica… cit*, p. 7] que "ignorar la trascendencia del Derecho Romano para la formación del jurista moderno, es sólo un problema de cultura, de falta de cultura, nos atreveríamos a decir" y en el mismo sentido, abunda Álvaro D´ORS, al decir que el Derecho romano son las humanidades del jurista.

[99] Ley Orgánica 1/2002, de 22 de marzo, reguladora del Derecho de Asociación (BOE núm. 73 de 26 de marzo de 2002)

[100] Ley 50/2002, de 26 de diciembre, de Fundaciones (BOE núm. 310 de 27 de diciembre de 2002)

[101] Ley 1/1970, de 4 de abril, de caza (BOE núm. 82, de 6 de abril de 1070).

[102] Ley 16/1985, de 25 de junio, del Patrimonio Histórico Español (BOE, núm. 55, de 29 de julio de 1985).

[103] *Vid.* Federico FERNÁNDEZ DE BUJÁN, "*Sistema contractual romano*", Madrid, Ed. Dykinson, 2004. En este sentido -afirma GARCÍA GARRIDO, M.J. ["*Responsa… cit*", p.16.] - que *una de las más sabias*

Se añade, además, una *Introducción*, en la que se explica el método de resolución del caso, y una *Lista de acciones y excepciones y otros medios jurídicos extraprocesales* que el alumno deberá utilizar para dar solución al problema jurídico que se plantea. En este repertorio final, que no pretende ser exhaustivo, únicamente tiene la finalidad de facilitar al alumno una definición de las acciones que, más frecuentemente va a utilizar en la resolución de los casos concretos. En este repertorio final se recogen por orden alfabético los distintos remedios jurídicos indicando la legitimación tanto activa como pasiva, la definición del derecho subjetivo que se protege por medio de la acción y los efectos que ésta produciría si llegase a prosperar[104].

- *Técnica de resolución de casos prácticos:* Es importante que el profesor, explique la técnica de resolución del caso y que plantee y resuelva alguno de los casos prácticos en clase. El método aconsejado está conformado por los siguientes pasos:

1. El estudiante deberá comenzar por leer atentamente el supuesto de hecho intentando identificar el problema jurídico principal (así, por ejemplo, si es un problema adquisición de la propiedad o si hay algún contrato entre las partes, si es un caso de culpa aquiliana, etc).
2. Posteriormente, deberá identificar las partes procesales.
3. Realizado este paso, será conveniente indagar las distintas instituciones y reglas que sean de aplicación al supuesto planteado (por ejemplo, en un caso de construcción en suelo ajeno, el alumno deberá identificar el derecho real de propiedad, su adquisición por accesión de mueble a inmueble y la aplicación del principio *superficies solo cedit*).

---

enseñanzas del "ars prudentium" es, en efecto, la de seguir de cerca las circunstancias y matices del caso adecuando siempre, a la realidad cambiante, las normas jurídicas y huyendo del dogmatismo excesivo que más que servir a las realidades humanas las deforma y falsifica.

[104] El derecho romano clásico es –como acertadamente afirma D´ORS- un sistema de acciones, más que un sistema de derechos subjetivos, porque el derecho subjetivo sólo encuentra protección si, para el caso concreto, existe una acción reconocida y regulada por el ordenamiento. Pero esta afirmación no debe llevarnos a pensar en un sistema inmovilista, con un número cerrado de acciones, más bien al contrario. El pretor a través de su Edicto es el encargado de ampliar las acciones reconocidas por el antiguo *ius civile*, bien sea recogiendo una serie de acciones pretorias al comienzo del año de mandato o bien sea a través de un edicto repentino que emitía en cualquier momento del año si la cuestión que se le planteaba le parecía digna de protección, justa y de equidad. De todos modos, esta "tipicidad" de la acción se va flexibilizando en todos los ámbitos, pero donde quizá quede patente con más claridad es en materia contractual: así, a través del reconocimiento por parte del pretor de los llamados contratos consensuales, cuyo origen está en el derecho de gentes, y de la protección paulatina del mero acuerdo o pacto con fin lícito a través de la figura general de los contratos innominados y de los llamados pactos vestidos. Esto hace que en las épocas postclásica y justinianea, en la práctica, el concepto de contrato manejado por los romanos se acerque al concepto de contrato en la actualidad como todo acuerdo de voluntades con fin lícito, libertad de contratación, entonces, de las partes contratantes para fijar el contenido del negocio.

4. Posteriormente deberá identificarse el medio o medios jurídicos procesales y extraprocesales más idóneos para solucionar la cuestión litigiosa (acción reivindicatoria y excepción de justo dueño).
5. Finalmente se indicará la solución o soluciones que sean, según las circunstancias del caso propuesto, las más adecuadas y equitativas.

Se recomienda este modo de proceder por razones estrictamente didácticas, en aras de una menor complejidad a la hora de la resolución del caso. Sin embargo, será muy conveniente volver a recordar al alumno cuál es el modo de operar utilizado por la jurisprudencia. Los juristas ante un supuesto de hecho concreto examinan la cuestión litigiosa desde un enfoque procesal, no desde un enfoque jurídico-material. Los juristas romanos no se preguntan cuál es la figura sometida a consideración (así ante la entrega de una cantidad en una bolsa cerrada y sellada con autorización de usarla no se preguntan si es un préstamo, un depósito o un depósito irregular construyendo complejas teorías y discusiones doctrinales), y ello, porque la finalidad que se proponen es siempre práctica, lo que no quiere decir que no elaboraran teorías y remedios jurídicos diversos pero, en cuanto necesarios y aptos para resolver las dificultades del caso concreto, valiéndose de una lógica propia en la que el raciocinio jurídico se une a un gran sentido de la oportunidad, de la conveniencia y la equidad[105]. De modo, que lo que primero se preguntan e indagan es el medio de tutela procesal (¿la *actio depositi* o la *condictio*?) que es un *prius* para la protección de todo derecho subjetivo[106]. Es en este sentido, en el d´Ors[107], habla de que el Derecho romano es un "*sistema de acciones*" y puntualiza *al jurista romano no le interesan esas meras declaraciones generales de las que derivan los que hoy llamamos derechos subjetivos, sino propiamente el modo –la acción- por el cual tales derechos subjetivos suelen exigirse.*

3.2.Modo de proceder para la resolución de los casos prácticos por los estudiantes:

Los estudiantes deben trabajar por equipos de cuatro o cinco miembros. Se divide la clase en 8 grupos de 5 alumnos cada uno, que deberán trabajar en la resolución de 8

[105] REINOSO BARBERO, "*Los principios… cit.*, p.17
[106] *Vid.* PÉREZ ÁLVAREZ, Mª. P., "*El privilegio de los depositantes sobre el patrimonio del banquero en Derecho romano clásico,* Estudios en homenaje a Benito Mª Reimundo Yanes, t.II, Burgos, 2000, p.224-225
[107] D´ORS, X., *Posiciones programáticas… cit.*, p. 73

casos prácticos previamente elegidos por el profesor del repertorio de casos facilitado al principio del curso. Todos los grupos deben hacer todos y cada uno de los casos previstos. Cada uno de los equipos debe nombrar un coordinador que será el encargado de organizar el trabajo, levantar acta de las distintas reuniones indicando aquellas incidencias que considere relevantes y entregar el trabajo en las fechas previstas a través de la plataforma de docencia en red.

Igualmente, se comunica a los estudiantes los días y horas en que tienen reservadas las salas de la biblioteca habilitadas para este tipo de trabajo.

La actividad conlleva dos entregas, una primera relativa a los casos prácticos sobre derechos reales y una segunda relativa a los casos de obligaciones y contratos.

Estas entregas suelen coincidir con la fecha en la que cada grupo deberá exponer de forma oral el caso práctico que se les haya indicado (con participación del resto de los estudiantes –que habrán resuelto previamente los casos- y la guía del profesor). Cada grupo contará con un tiempo aproximado de 20 minutos para la exposición de su trabajo.

3.3. Evaluación de los resultados

En cuanto a la *evaluación de los resultados*, ésta debe valorar el rendimiento académico de los estudiantes y, en concreto, el nivel de conocimientos (también competencias, destrezas y habilidades) adquiridos. En este caso el objeto de la evaluación será la capacidad para trabajar en equipo, el análisis crítico de los problemas a través de la aplicación a la práctica de los conocimientos adquiridos y la comunicación oral en la que se valorará la claridad y la transmisión de ideas eficazmente.

3.4. Ventajas e inconvenientes de esta actividad

Obviamente, las clases prácticas requieren un notable nivel de esfuerzo tanto del profesor como de sus estudiantes: ambos deben preparar con antelación los casos prácticos y, además, el profesor ha de manejar con soltura la técnica de dirección de reuniones. La capacidad del profesor para conducir el debate es esencial pues la discusión no debe estar dominada por él sino que su labor es la de ayudar en el análisis y la comprensión del problema sin formular juicios de valor positivos o negativos ante

las distintas opiniones que se manifiesten, reconduciendo, cuando sea necesario, el debate a través de la formulación de preguntas que ayuden a comprender el problema. Es al final del debate cuando el profesor debe realizar una síntesis repasando las aportaciones y añadiendo las suyas si considera que algunos aspectos importantes no se han abordado en la discusión.

El grado de dedicación que exige este método queda compensado por la doble utilidad que conlleva este tipo de docencia: por una parte, los estudiantes se ven obligados a analizar cada caso en pequeños grupos, para lo que necesitarán recordar las clases teóricas impartidas y aprender a manejar los manuales y textos jurídicos pertinentes; y por su parte, el profesor se sirve de las clases prácticas para comprobar si los alumnos han comprendido las lecciones relacionadas con el caso práctico.

4. Un caso concreto: construcción y siembra en fundo ajeno

Se recoge, a continuación un caso práctico, tal y como se lo facilito a mis estudiantes al comienzo del curso académico. Como es lógico los supuestos de hecho varían de un curso académico a otro.

-Supuesto de hecho

Julio colocó un silo de madera móvil para cereal y sembró, por error, trigo en parte del campo su vecino Aurelio. Aurelio pregunta quién es el propietario del silo y del trigo sembrado[108].
Cuestiones
1) Señala las instituciones y reglas que aparecen en el supuesto de hecho.
2) Señala las acciones y excepciones que pueden utilizar las partes litigantes
3) Indica la solución razonada al supuesto que se plantea.

Textos jurídicos: D.41.1.60; art. 358; STS 124/2002, de12 de Febrero.

Digesto:

D. 41.1.60.- ESCEVOLA, libro I Respuestas.- *Ticio puso en un predio de Seyo un nuevo almacén movible para trigo, hecho con tablas de madera; se pregunta, quién será el dueño del granero. Respondió, que según lo que se exponía no se hizo de Seyo.*

[108] *Vid.* Escévola, D.41.1.60

Código civil español:

A**rtículo 353:** *La propiedad de los bienes da derecho por accesión a todo lo que ellos producen, o se les une o incorpora, natural o artificialmente.*

Artículo 358: *Lo edificado, plantado o sembrado en predios ajenos, y las mejoras o reparaciones hechas en ellos, pertenecen al dueño de los mismos con sujeción a lo que se dispone en los artículos siguientes*.

Artículo 359: *Todas las obras, siembras y plantaciones se presumen hechas por el propietario y a su costa, mientras no se pruebe lo contrario.*

A**rtículo 360:** *El propietario del suelo que hiciere en él, por sí o por otro, plantaciones, construcciones u obras con materiales ajenos, debe abonar su valor; y, si hubiere obrado de mala fe, estará además obligado al resarcimiento de daños y perjuicios. El dueño de los materiales tendrá derecho a retirarlos sólo en el caso de que pueda hacerlo sin menoscabo de la obra construida, o sin que por ello perezcan las plantaciones, construcciones u obras ejecutadas.*

Artículo 361: *El dueño del terreno en que se edificare, sembrare o plantare de buena fe, tendrá derecho a hacer suya la obra, siembra o plantación, previa la indemnización establecida en los artículos 453 y 454, o a obligar al que fabricó o plantó a pagarle el precio del terreno, y al que sembró, la renta correspondiente.*

Artículo 362: *El que edifica, planta o siembra de mala fe en terreno ajeno, pierde lo edificado, plantado o sembrado, sin derecho a indemnización.*

Artículo 363: *El dueño del terreno en que se haya edificado, plantado o sembrado con mala fe puede exigir la demolición de la obra o que se arranque la plantación y siembra, reponiendo las cosas a su estado primitivo a costa del que edificó, plantó o sembró.*

Artículo 364: *Cuando haya habido mala fe, no sólo por parte del que edifica, siembra o planta en terreno ajeno, sino también por parte del dueño de éste, los derechos de uno y otro serán los mismos que tendrían si hubieran procedido ambos de buena fe.*

Se entiende haber mala fe por parte del dueño siempre que el hecho se hubiere ejecutado a su vista, ciencia y paciencia, sin oponerse.

Artículo 365: *Si los materiales, plantas o semillas pertenecen a un tercero que no ha procedido de mala fe, el dueño del terreno deberá responder de su valor subsidiariamente y en el solo caso de que el que los empleó no tenga bienes con qué pagar.*

No tendrá lugar esta disposición si el propietario usa del derecho que le concede el artículo 363.

Solución:

1) **Conflicto principal:** Accesión de mueble a inmueble. *Superficies solo cedit.*
2) **Partes procesales:**

- Julio es el propietario del silo y de las semillas planteadas en el fundo de Aurelio.
- Aurelio es el propietario del fundo.

3) Instituciones jurídicas:

- Adquisición de la propiedad por accesión de mueble a inmueble. Se produce la accesión cuando una cosa se une a otra de forma natural o artificial formando un todo de componentes inseparables. Los intérpretes distribuyen los casos de accesión distinguiendo entre la que se dan entre dos cosas inmuebles, entre una cosa mueble y otra inmueble y entre dos cosas muebles.

En relación con la accesión de mueble a inmueble, las fuentes romanas hablan de *aedificatio, plantatio* y *satio* (edificación, plantación y siembra).

- *Superficies solo cedit*: se aplica el principio general según el cual todo lo que se edifica, planta o siembra en suelo ajeno se hace propiedad del dueño del suelo.
- Para que se produzca la accesión es necesario que la unión sea permanente porque si las cosas son fácilmente separables sin detrimento para ellas, el propietario de la cosa mueble conservará la acción reivindicatoria para pedir la devolución de la cosa o su valor.

Por su parte, el art. 353 del C.c. recoge la adquisición de la propiedad por accesión al indicar que la *propiedad de los bienes da derecho por accesión a todo lo que ellos producen, o se les une o incorpora, natural o artificialmente.* Y el artículo 358 indica que *lo edificado, plantado o sembrado en predios ajenos, y las mejoras o reparaciones hechas en ellos, pertenecen al dueño de los mismos.* Véanse los arts. 361 y 362 CC, sobre la indemnización según haya buena o mala fe.

4) **Remedios jurídicos procesales y extraprocesales**:

- Acción reivindicatoria del propietario no poseedor frente al poseedor no propietario. Julio podrá ejercitar esta acción (que se ejercita *erga omnes*, frente a cualquiera que tenga la cosa en su poder) frente a Aurelio para pedir la devolución del hórreo y el trigo o su valor.
- *Exceptio iusti dominii* que consiste en una alegación, de hecho o de derecho, que permite al demandado rechazar la acción ejercitada por el demandante. Aurelio podrá oponer esta excepción frente a la reivindicatoria alegando que es propietario del silo y el trigo por accesión.

En todos estos casos, y cuando el propietario hubiese obrado de buena fe, el pretor ofrecía al propietario de la cosa accesoria algunos remedios para obtener el resarcimiento:

- La *exceptio doli* ejercitable frente a la acción reivindicatoria del nuevo propietario que no hubiera indemnizado al demandado por la pérdida sufrida (pero en este caso, la cosa accesoria debía permanecer todavía en manos de su anterior propietario, en el caso propuesto, de Julio.

- Una *actio in factum*, designada como *utilis* (Gayo 2.78) para obtener del nuevo propietario y poseedor de la cosa accesoria la mencionada indemnización.

Por su parte, el art. 360 del C.c. establece que el propietario del suelo tiene derecho a hacer suya la obra, la siembra o la plantación previa indemnización o bien a obligar, al que fabricó o plantó, a pagar el precio del terreno o, al que sembró, la renta correspondiente. El art. 361 indica que el que obró con mala fe perderá lo edificado, plantado o sembrado sin derecho a indemnización.

5) Solución razonada:

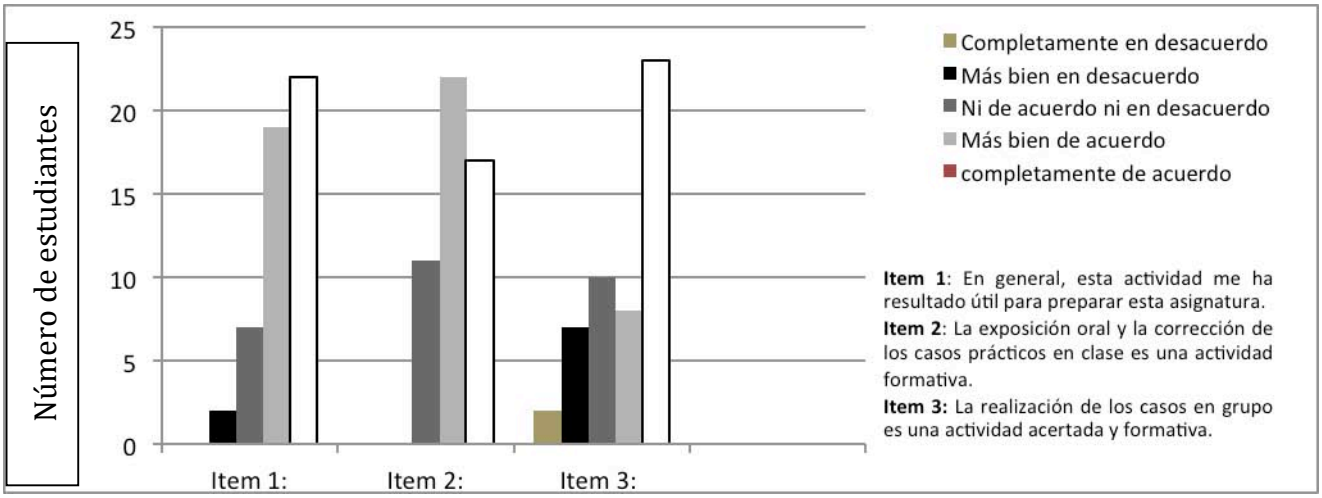
En el caso propuesto, y en relación con el silo de madera móvil, responde Escévola que no se hizo propiedad de Aurelio, concretamente el texto indica: Ticio puso en un predio de Seyo un nuevo almacén movible para trigo, hecho con tablas de madera; se pregunta, quién será el dueño del granero. *Respondió, que según lo que se exponía no se hizo de Seyo*.

La razón es que el silo no está unido permanentemente al suelo, sino que puede retirarse sin menoscabo para el predio, por tanto Julio podrá reivindicar la devolución. Sin embargo, en relación con lo sembrado se aplicará el principio clásico indicado. Las plantas, una vez arraigadas, y las semillas sembradas se hacen del dueño del suelo (*Plantatio y satio).*

5. Evaluación de la actividad por parte de los estudiantes

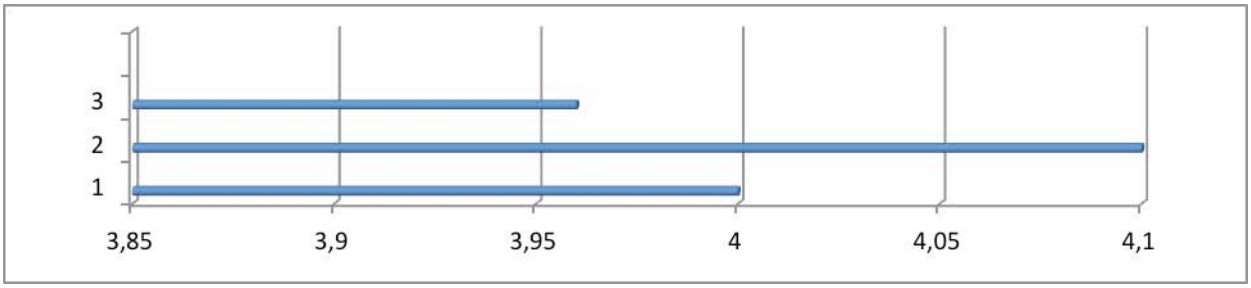
Los estudiantes, verdaderos protagonistas del proceso de aprendizaje, tienen la oportunidad de evaluar las actividades docentes propuestas durante el curso. Destacamos a continuación, la valoración de la actividad propuesta: la resolución de casos prácticos en grupo y su posterior exposición y debate en clase. En estas encuestas se refleja un alto grado de aceptación y satisfacción por parte de los estudiantes.

Gráfico 4:



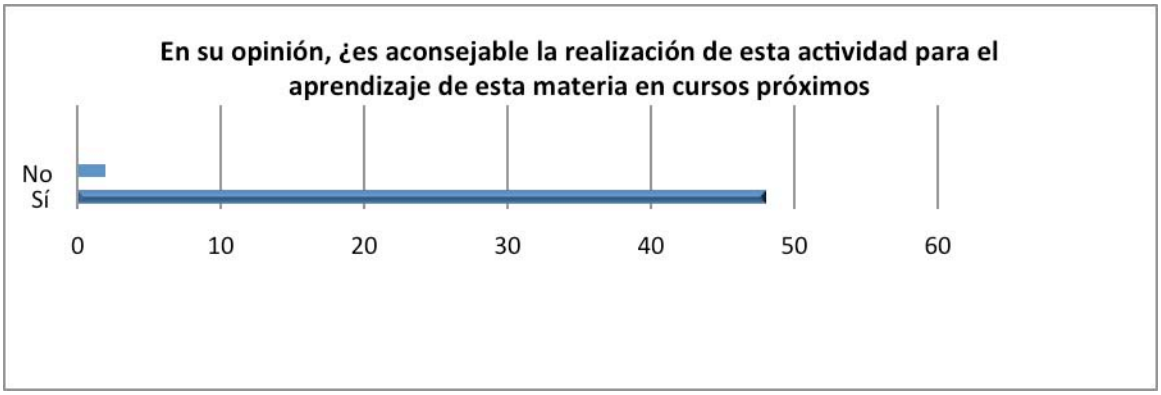
Los promedios de las respuestas de los estudiantes se sitúan en todos los casos en torno al 4 (*más bien de acuerdo)*.

Gráfica 5:



La mayoría de los estudiantes consideran aconsejable la realización de esta actividad para el aprendizaje de esta materia en cursos próximos

Gráfica 6:



14. CUESTIONES RETÓRICAS: LA MALDAD DEL DERECHO Y DE LOS JURISTAS. *Una propuesta de transformación en el aprendizaje del derecho*.

RHETORICAL QUESTIONS: THE EVILNESS OF LAW AND JURISTS. *A proposal for changing Law Teaching.*

Aurelio de Prada García, Profesor Titular de Filosofía del Derecho, Universidad Rey Juan Carlos, e-mail: aurelio.deprada@urjc.es

Resumen:

La equiparación del sentido de las expresiones "ciencias jurídicas" y "derecho" no deja de suscitar algunos problemas. Entre ellos, el de que con tal equiparación se hace imposible tanto el tratamiento de temas que cualquier aprendiz de jurista debería tener bien presentes, como la consideración peyorativa de los juristas y del propio derecho, o cuestiones que tradicionalmente han entrado en la docencia del derecho, como la retórica o la oratoria forense. En la presente comunicación se reivindica expresamente el tratamiento de tales temas y cuestiones en la docencia del derecho proponiendo algunos ejercicios que el autor viene utilizando al impartir Teoría y Filosofía del Derecho.

Palabras clave: Derecho, ciencias jurídicas, maldad del derecho y de los juristas, retórica, enseñanza del derecho.

Abstract:

Making the meaning of the expressions "juridical sciences" and "law" equal gives rise to some problems. Amongst them, the very fact that with that comparison it becomes impossible to deal with questions that any jurist's apprentice should be aware of as the pejorative opinion about jurists and even Law that underlies all its history, and also with issues that have traditionally been included in Law teaching as rhetoric. In this paper we expressly defend the treatment of those matters in Law teaching by proposing some exercises that the author makes use of in the teaching of the subjects Theory and Philosophy of Law.

Keywords: Law, Juridical Sciences, evilness of Law and jurists, rhetoric, Law teaching.

"*Iuri operam daturum prius nosse oportet, unde nomen iuris descendat. est autem a iustitia appellatum: nam, ut eleganter Celsus definit, ius est ars boni et aequi.*"
Ulpiano, *Digesto* 1,1,1.

"*Todo el mal nos viene de los togados.*"
"*A jury consists of twelve persons chosen to decide who has the better lawyer.*"
R. Frost

Sumario: 1.-Introducción. 2.- Ciencias jurídicas y maldad del derecho y de los juristas; 3.- Retórica y ciencias jurídicas; 4.- Una propuesta de transformación en el aprendizaje del derecho; 5.- A modo de conclusión: Derecho y ciencias jurídicas.

1. Introducción.

En los últimos tiempos se ha ido extendiendo entre nosotros el uso de la expresión "ciencias jurídicas" para denominar los tradicionales estudios de "derecho" con la consiguiente conversión de las "facultades de derecho" en "facultades de ciencias jurídicas". Un uso, pues, que equipara el sentido de las expresiones "derecho" y "ciencias jurídicas" y aceptado, al parecer[109], sin mayores problemas pero que no deja de plantear algunos interrogantes.

En efecto, con esa equiparación viene a defenderse implícitamente que el derecho es una ciencia y que, por tanto, su estudio es un estudio científico haciendo así de sus cultores "científicos", siquiera sea sociales[110], con toda la carga positiva que de la expresión "ciencia" se sigue. Ahora bien, ello no sólo choca frontalmente con algunos ataques famosos a la consideración del derecho como ciencia[111] sino que también elimina de un plumazo otras posibles denominaciones, más o menos neutrales, con las que históricamente se ha calificado el derecho y su estudio: arte, técnica, prudencia… y también otras no tan neutrales como las de instrumento de dominación, explotación…

[109] Algo que, sin ir más lejos, puede verse en el juego que se establece en el propio tema del Congreso al que esta comunicación se presenta, "Transformaciones en la docencia y en el aprendizaje del Derecho" y el título del mismo "V Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas". Juego al que puede añadirse el hecho de que se trata del quinto Congreso al respecto, lo que da idea cabal de la aceptación de la equiparación de sentido de las expresiones "derecho" y "ciencias jurídicas" sin mayores problemas.
[110] A veces no exactamente pues, entre nosotros, hay también "Facultades de ciencias jurídicas y sociales", como en la URJC, defendiéndose, pues, implícitamente que las ciencias jurídicas no entrarían dentro de las sociales.
[111] Vid., por todos, KIRCHMANN, J.H. von: *Die Wertlosigkeit der Jurisprudenz als Wissenschaft*.Rudolf Huafe Verlag, Berlin 1990.

Más aún y en lo que aquí respecta, con esa equiparación de sentido entre ambas expresiones se hace imposible en la docencia y aprendizaje del derecho, el tratamiento de temas que tradicionalmente han entrado en ella, como la retórica o la oratoria forense, y de otros que cualquier aprendiz de jurista debería tener bien presentes, como la consideración peyorativa de los juristas y del propio derecho que subyace a toda su historia, y que ciertamente no resultan del todo compatibles con la consideración del derecho como "ciencia".

Así las cosas en las páginas que siguen tras analizar sucintamente las dificultades de tratar tales cuestiones desde la consideración de la expresión "derecho" como equivalente a "ciencias jurídicas" y la consiguiente consideración de los juristas como "científicos", se reivindica expresamente el tratamiento de tales temas en la enseñanza del derecho proponiendo al respecto algunos ejercicios prácticos que el autor viene utilizando en la docencia tanto de la Teoría como de la Filosofía del Derecho.

2. Ciencias jurídicas y maldad del derecho y de los juristas.

Que la equiparación de sentido entre las expresiones "derecho" y ciencias jurídicas" hace prácticamente imposible abordar la cuestión de la maldad del derecho y de los juristas es algo que no precisa de mayores explicaciones. En efecto, la connotación positiva del término "ciencia" y de los científicos, extendida al derecho y a los juristas hace muy difícil, si es que no imposible, caracterizarlos de forma negativa cosa que puede corroborarse inmediatamente con lo escaso de la bibliografía actual referida al tema[112].

Ahora bien la consideración peyorativa o negativa del derecho resulta una constante histórica en nuestra cultura que podría ejemplificarse fácilmente desde uno de los pilares de dicha cultura como es el cristianismo y ciertamente bastaría recordar, al respecto, la siguiente cita del Evangelio de S. Mateo:

> *"Habéis oído que se dijo: ojo por ojo diente por diente. Pero yo os digo: No resistáis al mal, antes bien, al que te abofetee en la mejilla derecha ofrécele también la otra; al que quiera pleitear contigo para quitarte la túnica, déjale*

[112] Dos excepciones relativamente recientes CAPELLA, J.R.: "Sobre la extinción del derecho y la supresión de los juristas" en *Materiales para la crítica de la Filosofía del Estado*. Fontanela, Barcelona 1976 y LA TORRE, M.: "Los juristas malos cristianos" en *Derechos y libertades* año 8 n. 12, p. 72 a 108

> *también el manto; al que te obligue a andar una milla, vete con él dos. A quien te pida da y al que desee que le prestes algo no le vuelvas la espalda."*[113]

Cita desde la que, desde luego, resulta muy difícil no sólo equiparar al derecho con una ciencia, y a sus cultores con científicos, sino incluso justificar la existencia misma de jueces, abogados, fiscales…. y del propio derecho.

Esa misma consideración peyorativa del derecho se sigue desde otra de las constantes históricas en el pensamiento occidental: el anarquismo, -la defensa de una sociedad sin normas[114]- y también desde el pensamiento comunista que, como es bien sabido, considera el derecho como una superestructura incompatible con la sociedad comunista tanto en su forma de ley como en su forma de derecho en general[115]. Constantes históricas de nuevo difícilmente compatibles con la consideración del derecho como ciencia y la consiguiente conversión de las Facultades de "Derecho" en Facultades de "Ciencias Jurídicas".

Por lo demás, y como era de esperar desde lo anterior, la consideración peyorativa o negativa de los juristas es también una constante histórica en nuestra cultura que alcanza incluso mayor virulencia que la consideración negativa del propio derecho.116

En efecto, ya en la misma Roma puede apreciarse dicha consideración peyorativa de los juristas en el paso de la jurisprudencia pontifical a la laica hacia el 300 a.C., con el agradecimiento que el pueblo mostró a Gnaeus Flavius, un liberto, que robó el libro en el que se recogían las acciones procesales entregándolo al pueblo, tal y como se relata en el texto de Pomponio recogido en el Digesto[117]. Un hecho que, al parecer, no dejó de suscitar enconada resistencia entre los juristas-sacerdotes[118].

---

[113] MATEO 5, 38-48

[114] Para una introducción general al anarquismo puede consultarse la introducción de SAÑA, H. en : *El anarquismo. De Proudhon a Cohn-Bendit,* Indice. Madrid 1970, p. 11-26.

[115] "… en la *Ideología alemana* escrita por Marx y Engels conjuntamente, no solamente es declarado incompatible con el comunismo el Derecho en forma de ley, sino el Derecho en general. Entre el Derecho y el comunismo existe una antítesis (Gegensatz) aún cuando se presente en su forma más general como derecho del hombre". FASSO, G.: *Historia de la Filosofía del Derecho*. Pirámide, Madrid 1979, p. 115.

[116] He trabajado el tema en las siguientes publicaciones; *De Lenguaje y Poder: Sacerdotes y Letrados.* La Balsa de la Medusa, n. 34. Madrid 1995, pp. 121-130 y "Teoría Comunicacional del Derecho y lenguaje de los juristas: Algunas consideraciones**."** en Robles, G. y Barros Carvalho, P. de (Coord.): *Teoria Comunicacional do Direito: Diálogo entre Brasil e Espanha*. Niese, Sao Paulo, settembro 2011, p. 145-167.-

[117] « ... Luego, derivadas de estas leyes, se formaron casi a un tiempo las acciones con las que los hombres pudieran pleitear entre sí; las cuales acciones, para que el pueblo no las practicara a su arbitrio, quisieron que fueran determinadas y solemnes; y esta parte del derecho se denomina «acciones de la ley"

Una consideración negativa de los juristas que, por lo demás, resulta especialmente virulenta en lo que respecta a los abogados, como puede apreciarse tanto en la propia glosa que acompaña a su patrón en países como Canadá o Estados Unidos, San Ivo (1253-1303)," abogado pero no ladrón, cosa admirable para el pueblo": *"Sanctus Ivus erat brito, advocatus et non latro, res miranda populo"*[119], como en el anhelo de un mundo sin abogados que se desprende, por ejemplo, de la *Utopía* de Tomás Moro en la que los habitantes de la isla, los utópicos:

> « *Han suprimido por completo a los abogados, hábiles defensores de las causas y sagaces intérpretes de las leyes, pues la experiencia les ha enseñado que es preferible que cada cual defienda sus propios pleitos y exponga ante el juez lo que habría confiado a su abogado. De esta manera se evitan rodeos y se va derecho a la verdad, pues como el interesado se produce sin retórica alguna, pesa solícito el juez sus argumentos y protege a los ingenios sencillos contra las argucias de los intrigantes. En otras naciones es difícil observar normas semejantes, atendida la enorme abundancia de sus complicadísimas leyes.* »[120]

Como, en fin, en la famosa cita de Shakespeare de la segunda parte de Enrique VI, *"The first thing we do, let's kill all the lawyers"* o en la proclama de la España de Felipe V "*Todo el mal nos viene de los togados*."[121]

Una animadversión contra abogados en particular y juristas en general, que encuentra su expresión más extrema en la Revolución Francesa con la supresión en 1793 de los centros de formación de juristas: las Facultades de Derecho[122]. Supresión plenamente coherente con el propósito expresado por Mirabeau de que el derecho debería: "*ser más bien la lengua que tendría el pueblo si tuviese el hábito de expresar*

---

es decir, acciones legítimas. Y así, casi en la misma época nacieron estos tres derechos a partir de la ley de las Doce Tablas: de ellas derivó el derecho civil y, de ellas procedió la formación de las acciones de la ley. Pero la ciencia de la interpretación de estas leyes así como el conocimiento de las acciones se hallaban en el colegio de los pontífices, de los que se designaba uno que cada año atendiera a los pleitos privados. Y el pueblo se atuvo a esta costumbre durante casi cien años. Posteriormente, habiendo Apio Claudio reunido y puesto por escrito estas acciones, su escriba Gneo Flavio, hijo de un liberto entregó al pueblo el libro que había sustraído y hasta tal punto agradó al pueblo este regalo que le nombró tribuno de la plebe, senador y edil curul." DIGESTO 1,2.,9

[118] «Cicerón insinúa que después de la publicación del calendario por Cneo Flavio, los pontífices redactaron las fórmulas procesales con el fin de tener todavía un secreto que guardar.» Vid. GARCÍA GARRIDO, M. J., y EUGENIO, F.: *Estudios de Derecho y Formación de Juristas.*, Dykinson, Madrid 1988, p. 38.

[119] DEL MORAL GARCIA, A.: Prólogo a APARISI MIRALLES, A.: *Ética y deontología para juristas*. Eunsa, Pamplona, 2006, p. 21.

[120] MORO, T.: *Utopía.* En *Moro, Campanella, Bacon: Utopías del Renacimiento.* FCE, México 1985, pp. 113 y 114.

[121] CAPELLA, J.R.: "Sobre la extinción del derecho y la supresión de los juristas" cit. p. 66.

[122] KOSCHAKER, P.: *Europa y el Derecho Romano,* Ed. Revista de Derecho Privado, Madrid, 1955, p. 291.

sus ideas, más que una ciencia que se proponga enseñarle."[123] Pero que, como es bien sabido no duró demasiado pues las Facultades de Derecho fueron restablecidas en 1804[124], el mismo año de la publicación del *Code Napoleon*. Restablecimiento acompañado de una reivindicación expresa del carácter científico del derecho, de la jurisprudencia, tal y como refleja Portalis en su famoso *Discurso Preliminar*:

> «*En el estado de nuestras sociedades, harta fortuna es que la Jurisprudencia constituya una ciencia que pueda atraer al talento, lisonjear al amor propio y despertar la emulación. Por todo ello, una clase entera de hombres se dedica a tal ciencia, y esta clase, consagrada al estudio de las leyes, ofrece consejos y defensores a los ciudadanos que no pueden dirigirse y defenderse por sí mismos, y se convierte en algo así como el seminario de la magistratura*»[125].

Un restablecimiento, al parecer, definitivo pues, -al margen de esporádicas proclamas como el famoso "*Pas d'avocats*" durante la Comuna de París[126] o sucesivas "revueltas contra el formalismo"- en alguna de las cuales se incluían alusiones expresas a la figura de Gnaeus Flavius[127], si bien no se pretendía luchar por un derecho libre, expresado en el lenguaje "normal"[128] sino por una ciencia del derecho[129]-, no se han producido, en nuestro ámbito cultural, más reivindicaciones expresas de cierre de las facultades de derecho que, por el contrario, se han ido convirtiendo paulatinamente en facultades de "ciencias jurídicas" con la connotación positiva que ello conlleva.

Lo cual no implica, en absoluto, que hayan cesado las invectivas contra los juristas, incluso en nuestros días, tanto en el ámbito anglosajón, como se sigue de la cita que encabeza estas líneas acerca de la "auténtica" función del jurado: *to decide who has the better lawyer* "o afirmaciones de parecido tenor:

---

[123] GARCIA DE ENTERRIA, E.: *La lengua de los derechos. La formación del Derecho Público europeo tras la Revolución Francesa*. Alianza, Madrid, 1994. p. 31

[124] KOSCHAKER, P.: *Europa y el Derecho Romano*. , cit. p. 291.

[125] PORTALIS, J. E. M.: *Discurso preliminar del proyecto de código civil francés*. Edeval, Valparaíso 1978, pp. 38 y 39.

[126] CAPELLA, J.R.: "Sobre la extinción del derecho y la supresión de los juristas" cit. p. 66.

[127] H. KANTOROWICZ publicó, como es sabido, *Der Kampf um die Rechstwissenschaft*, precisamente bajo el seudónimo de Gnaeus Flavius

[128] "Die Regeln, die die Menschen selbst in ihrem Zusammenleben als für sich verbindlich beobachten, sind das lebende Recht...». EHRLICH, E.: "Gesetz und lebendes Recht" en *RECHT und LEBEN. Gesammelte Schriften zur Rechtstatsachenforschung und zur Freirechtslehre* ed. de M. Rehbinder, Duncker&Humblot, Berlín 1967, p. 233

[129] El título de la obra de Kantorowicz no es *Der Kampf um das freie Recht*, «La lucha por el derecho libre», como cabría esperar desde el propio rótulo del movimiento en que se inserta, *Freirechtsbewegung*, "Movimiento del derecho libre" sino *Der Kampf um die Rechtswissenschaft*, «La lucha por la ciencia del derecho».

> "*That whether you're an honest man or whether you're a thief, depends on whose solicitor has given me my brief.*"[130]

Y también en el ámbito continental, entre nosotros :

> "*La imagen del jurista que maneja las leyes a su antojo para que se acomoden a sus intereses, sin freno para manipularlas puede haber sido objeto de caricaturización o exageración pero responde a una cierta realidad, a una percepción social cronificada, más o menos matizada o matizable y desde luego muy simplificadora pero con fundamento real.*"[131]

Así las cosas, dada la persistencia histórica de la consideración peyorativa del derecho y de los juristas parece oportuno que el aprendiz de jurista no solo tenga presente la famosa consideración de Ulpiano que encabeza estas líneas:

> *"Conviene que el que ha de darse al estudio del derecho, conozca en primer lugar de donde viene la palabra* ius. *Llámase así de* iustitia *pues, como elegantemente lo define Celso el derecho es el arte de lo bueno y de lo justo."*[132]

Sino que también le conviene saber, en algún momento, que el derecho y los juristas, especialmente los abogados, han sido, y siguen siendo, considerados también negativamente. Parece asimismo que el lugar más apropiado para ello sería obviamente el de asignaturas generalistas como la Teoría o la Filosofía del Derecho y, sobre todo, la primera ya que se imparte en el primer curso del grado.

3. Retórica y ciencias jurídicas.

Si la equiparación de sentido de los términos "derecho" y "ciencias jurídicas", con la consiguiente conversión de las "facultades de derecho" en "facultades de ciencias jurídicas", hace difícil, el tratamiento de la cuestión de la maldad del derecho y de los juristas, por la connotación positiva que el término "ciencia" conlleva, mucho más difícil aún resulta el estudio de la retórica, de la oratoria desde esa misma equiparación.

Y en efecto no ya el estudio sino la mera mención de la retórica parece completamente fuera de lugar en una facultad de "ciencias jurídicas" dado que la retórica es un arte dirigido a la persuasión mientras que la ciencia trata de la verificación de hipótesis, del conocimiento por medio de la experimentación o la deducción…de

---

[130] W.S. GILBERT, cit. por RIVLIN, G.: *Understanding the Law*. Oxford University Press, Oxford 2004, p. 85.
[131] DEL MORAL GARCÍA, A.: *Prólogo*, cit. p 21.
[132] Digesto 1,1,1, Ulpiano.

modo que, ciertamente, la retórica no sería digna de "respeto alguno" tal y como expresó lapidariamente Kant en su *Crítica del Juicio*:

> "*...la oratoria (ars oratoria) como arte de emplear las debilidades de los hombres al servicio de las propias intenciones (sean éstas todo lo bien pensadas, todo lo buenas realmente que se quieran) no es digna de ningún respeto*."[133]

Concluyendo que no sería aconsejable ni siquiera para las salas de justicia:

> "*La oratoria, entendiendo por ella el arte de persuadir, es decir, de imponerse por la bella apariencia (como ars oratoria) y no el mero hablar bien (elocuencia y estilo) es una dialéctica que toma de la poesía sólo lo que es necesario para seducir, en provecho del orador, a los espíritus antes del juicio y arrebatarles su libertad; así pues no puede aconsejarse ni para las salas de justicia ni para las cátedras sagradas, pues, cuándo se trata de leyes civiles, del derecho de una persona o de duradera enseñanza y determinación de los espíritus para un exacto conocimiento y una concienzuda observancia del deber, es indigno de una negocio tan importante el dejar de ver la menor traza de exuberancia en el ingenio y en la imaginación, y más aún de ese arte de convencer y de seducir por el provecho de alguien*."[134]

Ahora bien, fue precisamente en las salas de justicia, con propósito forenses, como nació la retórica:

> "*Siracusa, primeros decenios del siglo V a. C. dos tiranos Gelon y sus sucesor Gerón I, llevan a cabo expropiaciones masivas de terrenos para distribuir lotes a soldados mercenarios. Cuando en el 467 a.C, una insurrección derroca a la tiranía, comienza una larga serie de procesos para reclamar las propiedades confiscadas. Con una inclinación natural a la argumentación y a los enfrentamientos judiciales... los litigantes sabían atacar y defender con un eficacia y precisión instintivas. Solo faltaba proveerles de un método y de una técnica codificados, y es ésta la tarea que habría llevado a cabo Córax, ya en actividad en tiempos de la tiranía, y su discípulo Tisias, considerados por ello, según una tradición muy difundida como los fundadores de la retórica*."[135],

que desde entonces está, al parecer, indisolublemente ligada al oficio del abogado:

> "*…el ejercicio de la abogacía pasa por el uso persuasivo de la palabra, por lo que desde hace muchos siglos se llama retórica*." [136]

Así las cosas no es de extrañar que uno de los principales motivos de rechazo a los juristas en general y a los abogados en particular, haya sido precisamente su capacidad

---

[133] KANT, *Crítica del juicio* & 53, n. 1. Editora Nacional, México 1975, p.398
[134] Ibid. p. 396 y 397.
[135] MORTARA GARABELLI. B.: *Manual de retórica*. Cátedra, Madrid 2000, p. 18.
[136] LA TORRE, M.: "Abogacía y retórica. Entre teoría del derecho y deontología forense", *Anuario de Filosofía del Derecho*. Tomo XXV, 2008-2009

retórica, su capacidad oratoria, persuasiva como, sin ir más lejos, vimos más arriba a propósito de la *Utopía* de Tomás Moro en la que se suprimían los abogados precisamente para que el interesado se explicase "*sin retórica alguna*"[137].

Y tampoco es de extrañar que, al igual que con los abogados y juristas, haya sido una constante histórica la pretensión de acabar con la retórica, si bien, al igual que los juristas en general y los abogados en particular, ha renacido de sus propias cenizas hasta llegar a ser aceptada hoy por hoy de forma generalizada, si bien con las mismas reticencias que juristas en general y abogados en particular siguen sufriendo como señalábamos al final del apartado anterior:

> "*La fortuna de la retórica, bien como concepto bien como simple término ha sido y sigue siendo tan voluble e inestable que extraña que después de haber sido anunciada muchas veces su muerte siempre haya vuelto a resucitar resplandeciente como fénix de las cenizas. A pesar de todo, para muchos el término "retórica" todavía despierta asociaciones peyorativas y es utilizado como sinónimo de engaño, demagogia, palabrería que recubre fraudulentamente la vacuidad de los mensajes. Lamentablemente no le faltan razones a los cautos y a los denunciadores porque el instrumental de la retórica también se ha utilizado desde sus principios para manipular y engañar al público; y basta seguir con un poco de atención ciertos discursos políticos, periodísticos y publicitarios actuales para darse cuenta de que no se ha perdido la costumbre. Para otros, sin embargo, la retórica era y sigue siendo el arte del buen decir, destreza y disciplina de la que se echa mano para comunicar y convencer eficaz y responsablemente en los más diversos ámbitos como el jurídico, la predicación, la enseñanza, la publicidad, la política, la literatura; incluso se propone en ocasiones la creación de una polivalente "retórica general" que abarcaría todos los ámbitos de comunicación y creación*." [138]

Así las cosas y al igual que en el caso del derecho, de los juristas en general y los abogados en particular, conviene que el que haya de darse al estudio del derecho, de las ciencias jurídicas tenga conocimiento en algún momento de un arte que han sido considerado indisolublemente ligado al oficio del abogado y que ha sufrido las mismas consideraciones peyorativas que éste. Parece, de nuevo, que el lugar más apropiado para ello sería, obviamente, el de asignaturas generalistas como la Teoría o la Filosofía del Derecho y, sobre todo, la primera ya que se imparte en el primer curso del grado.

---

[137] MORO, T.: *Utopía.* En *Moro, Campanella, Bacon: Utopías del Renacimiento.* FCE, México 1985, pp. 113 y 114..

[138] SPANG, K.: *Persuasión. Fundamentos de retórica*. Eunsa, Pamplona 2005, p. 13.

4. Una propuesta de transformación en el aprendizaje del derecho.

Una vez demostrada la conveniencia de tratar tanto el tema de la maldad del derecho y de los abogados como el de la retórica en el primer curso del grado de derecho, la propuesta que aquí se defiende es la de tratar conjuntamente ambos temas y además de forma activa. Esto es, utilizando una metodología en la que han de ser los propios aprendices de juristas, los propios estudiantes de ciencias jurídicas quienes a partir de datos básicos aportados por el profesor tengan que poner de su parte para la realización del ejercicio y deducir las conclusiones pertinentes. En otros términos se les facilita las directrices generales para la realización de los ejercicios pero no se les proporciona ni los argumentos, dando por supuesto que son ellos los que activamente tienen que construirlos, ni tampoco las conclusiones, siendo ellos quienes tienen que derivarlas por sí mismos.

Así las cosas, uno de los primeros días de clase, - no parece necesario extenderse en demostrar que la cuestión de la maldad de los juristas y del derecho es un tema a tratar de modo cuasi preliminar por así decirlo-, dentro de un ejercicio más amplio en el que no procede entretenerse ahora[139], se plantean ambas cuestiones de forma conjunta del modo siguiente.

Primero se procede a una explicación mínima del arte retórico de forma práctica, esto es, exponiendo las principales partes de un discurso retórico introducción/ exordio, desarrollo/argumentación y conclusiones así como alguno de los recursos retóricos básicos: captar la atención del auditorio, atraer su simpatía hacia el orador (*captatio benevolentiae*), uso de exclamaciones, interrogaciones, imprecaciones…

Una vez explicado lo anterior se les comunica que van a aplicar inmediatamente lo recién explicado, realizando un ejercicio retórico. Al respecto se les advierte que si bien van a hacerlo por escrito, se trata de hacerlo como si fuera a ser dicho, expuesto, declamado ante un auditorio por lo que conviene trabajar primero en un borrador con el esquema básico y luego ir puliendo dicho borrador de forma que el ejercicio, aunque escrito, acabe siendo un ejercicio dicho, expuesto.

Tras lo anterior se plantea la cuestión retórica a tratar que es precisamente la de la maldad del derecho y de los juristas para lo cual se les facilita algunas de las citas a

[139] En ese mismo ejercicio se plantean cuestiones relativas a la definición de derecho y a su consideración como ciencia, arte, técnica, prudencia… así como al tema de la obediencia al mismo.

las que se ha hecho alusión en estas páginas *"Sanctus Ivus erat brito, advocatus et non latro, res miranda populo"*, "*Pas d'avocats*", *""Todo el mal nos viene de los togados*."… especificándoles que tienen que tratar de convencer, de persuadir a sus compañeros, al resto de los estudiantes de la clase, de que, efectivamente, tales afirmaciones son correctas derivando las conclusiones pertinentes.

La experiencia docente de quien escribe le ha llevado a constatar que contra lo que pudiera esperarse y bien sea por la novedad del ejercicio, bien sea por plantearse uno de los primeros días de clase, los estudiantes no suelen tener reticencias a la hora de realizarlo sino todo lo contrario, utilizando para ello mucho más tiempo del que en principio se les otorga por lo que suelen demandar tiempo adicional.

Bien es cierto que, en ocasiones, algunos estudiantes sí se muestran renuentes a la realización del ejercicio pues, en último término, no deja de ser un ataque contra ellos mismos. Objeción a la que quien suscribe responde aduciendo que una de las habilidades básicas de los juristas en general y los abogados en particular es la argumentativa, la capacidad de argumentar a favor y en contra. Una habilidad que irán aprendiendo a lo largo del grado, y por tanto también en Teoría y Filosofía del Derecho, siendo uno de los mejores modos de comenzar a adquirir esa habilidad el de imaginar qué argumentos podrían utilizarse en contra de los juristas y del derecho, dado que, en cuanto estudiantes de derecho están involucrados en la cuestión.

Por lo demás, el ejercicio no acaba ahí, sino que, como resulta fácilmente previsible, una vez concluido la realización de esta cuestión retórica, se procede a la realización de la contraria. Esto es, siguiendo el mismo esquema y haciendo uso de los recursos retóricos que se les ha dado tienen que proceder a continuación al ejercicio opuesto, es decir, a rebatir la argumentación que acaban de realizar contra el derecho y los juristas, procediendo a su defensa y contra-argumentando, como si fueran otra persona, los argumentos que acaban de utilizar en el ejercicio previo.

Ni que decir tiene que en este punto se les da asimismo la posibilidad de utilizar argumentos *ad hominem*, pues, si bien se les advierte que son los más débiles y que su utilización no es aconsejable en prácticamente ninguna circunstancia, habida cuenta de que en este caso son la misma persona, -fiscal y abogado defensor, por así decirlo,- pueden utilizarlos si les parece oportuno.

La experiencia de quien suscribe le lleva de nuevo a constatar que, bien sea por la novedad del ejercicio, bien sea por plantearse uno de los primeros días de clase, los estudiantes no tienen inconveniente alguno sino todo lo contrario en la realización de este contra-ejercicio utilización de argumentos *ad hominem* incluidos y demandando asimismo más tiempo del previamente concedido.

Obviamente, la realización de los dos ejercicios anteriores no se agota en sí misma, sino que los mejores ejercicios desde una y otra postura son seleccionados por el profesor para su posterior exposición y análisis extrayendo las conclusiones pertinentes en cuanto a la ambigüedad del derecho y de los juristas. Ambigüedad que, claro es, se sitúa dentro de un desarrollo general de la asignatura Teoría del Derecho, complementada con la de Filosofía del Derecho, en el que no cabe entrar aquí pormenorizadamente.

5. A modo de conclusión: Derecho y ciencias jurídicas.

Ahora bien y por mucho que no quepa entrar en mayores detalles en ese desarrollo general resulta obligado señalar que los anteriores ejercicios se enmarcan dentro de una Teoría del Derecho que asume, tratando de explicarlo, el hecho de que:

> *"La ambigüedad o la "doblez" parece ser una cualidad o un vicio que aflige ab origine la entera experiencia jurídica….Tal ambigüedad no puede no reflejarse en sujetos que del derecho hacen un oficio o una profesión"*[140].

Dicho en otros términos, los ejercicios a los que aquí se ha aludido se enmarcan en un presupuesto metodológico general según el cual no cabe reducir el derecho a las ciencias jurídicas ni tampoco, en consecuencia, cabe una transformación, sin más ni más, de las facultades de derecho en facultades de ciencias jurídicas como ha ocurrido entre nosotros en los últimos tiempos. La experiencia jurídica, en nuestra opinión, es ambigua, doble, y la Teoría del Derecho ha de asumir y explicar esa ambigüedad. Explicitar los rasgos de esa Teoría supera, sin embargo, el propósito asignado a éstas líneas[141].

[140] LA TORRE, M.: *Abogacía y retórica. Entre teoría del derecho y deontología forense*. cit. p- 19 y 20

[141] He defendido la ambigüedad del concepto de derecho en *Pirámides y redes: El concepto de derecho*. Boletín de la Facultad de Derecho de la UNED, n. 14, Madrid 1999, pp. 171-197.

Apartado 3: La interdisciplinariedad

15. LOS TALLERES INTERDISCIPLINARIOS COMO EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE

INTERDISCIPLINARY WORKSHOPS AND TEACHING INNOVATION EXPERIENCE

Luis Andrés Cucarella Galiana, Profesor Titular de Universidad, Derecho Procesal, Universitat de València. E-mail: luis.a.cucarella@uv.es

Resumen:
La necesidad de motivar e implicar al alumnado en las actividades desarrolladas en el aula y en el aprendizaje del Derecho, requieren un cierto esfuerzo por parte del profesorado. Es necesario que los profesores hagamos ver al alumnado las implicaciones prácticas de los conocimientos que les estamos transmitiendo. Por otro lado, el profesorado requiere de instrumentos útiles para la evaluación de los conocimientos y las competencias adquiridas por el alumnado. Toda actividad docente desempeñada a lo largo de un periodo académico debe permitir la evaluación del alumnado, de una manera que se ajuste al esfuerzo y tiempo dedicado. En estos casos es donde surge la necesidad de articular una actividad docente que permita alcanzar los dos objetivos señalados. Esto es, la motivación del alumnado en actividades de formación práctica y la posibilidad de una evaluación ajustada a las actividades realizadas. El recurso a los talleres interdisciplinarios permite alcanzar esos dos objetivos. En esta comunicación se analizan las experiencias de los Talleres interdisciplinares en el doble grado en Administración y Dirección de Empresa y Derecho, así como en el doble grado de Derecho y Ciencias Políticas y de la administración.

Palabras clave: Innovación educativa; talleres interdisciplinarios; motivación del alumnado; interdisciplinaridad; evaluación continua.

Abstract:
The necessity to motivate and involve the students in the several activities developed in the classroom and in the apprenticeship of Law, requires a certain effort from the lecturers' side. It is necessary that the professors try to make the students understand the practical implications of the knowledge we're transmitting.
On the other hand the teachers need to handle useful tools for the valuation of the knowledge and the skills which have been obtained by the students. All kind of teaching activity handled during a certain academic period, must permit the valuation of the students according to the effort and time by them invested. It is right in such cases where the necessity of articulate a teaching activity which enables reaching both marked targets, is really needed. That is, the motivation of the students in practical training activities and the possibility of an adjusted valuation according to the activities already achieved. The help of the interdisciplinary workshops allow reaching both targets. In this communication are analyzed the experiences of the interdisciplinary workshops in the double degree in Business and Law as well as the double degree of Law and Political Sciences and of the Administration "

Keywords: Educational innovation interdiscipliaries workshops, student motivation, interdisciplinary, continuous assessment.

Sumario: 1. Necesidad de actividades docentes que permitan motivar al alumnado y a su vez, logren una ajustada evaluación de los conocimientos.- 2. La experiencia del Taller de Fuentes del Derecho en el primer curso del doble grado de ADE y Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia.- 3. El Taller de Garantías en el tercer curso del grado en Derecho y en el doble grado de Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración

1. Necesidad de actividades docentes que permitan motivar al alumnado y a su vez, logren una ajustada evaluación de los conocimientos

La necesidad de motivar e implicar al alumnado en las actividades desarrolladas en el aula y en el aprendizaje del Derecho, requieren un cierto esfuerzo por parte del profesorado. Sin dejar de subrayar la importancia de la docencia de los contenidos básicos de una determinada disciplina, es necesario que los profesores hagamos ver al alumnado las implicaciones prácticas de los conocimientos que les estamos transmitiendo. Y con ello, que los hagamos partícipes de su proceso de aprendizaje. Aprender Derecho es algo que no solo depende de su profesor, sino de que el alumno empiece a desentrañar los diferentes caminos que ofrece el ordenamiento jurídico y que opte, obviamente, por aquél que responda mejor a las necesidades de una adecuada protección de los derechos. Se trata de que sea capaz de enfrentarse a las diferentes vías u opciones que ofrece la realidad jurídica y que sepa interpretarlas.

Por otro lado, el profesorado requiere de instrumentos útiles para la evaluación de los conocimientos y las competencias adquiridas por el alumnado. Toda actividad docente desempeñada a lo largo de un periodo académico debe permitir la evaluación del alumnado, de una manera que se ajuste al esfuerzo y tiempo dedicado.

Pues bien, en estos casos es donde surge la necesidad de articular algún tipo de actividad docente que permita alcanzar los dos objetivos señalados. Esto es, la motivación del alumnado en actividades de formación práctica y la posibilidad de una evaluación ajustada a las actividades realizadas. Desde nuestro punto de vista, el recurso a los talleres interdisciplinarios permite alcanzar los dos objetivos señalados en lo que se refiere al desarrollo de la parte práctica de una asignatura, y para reforzar la parte teórica, ofreciendo eficaces instrumentos de evaluación continua, y de motivación del alumnado.

2. La experiencia del Taller de Fuentes del Derecho en el primer curso del doble grado de ADE y Derecho de la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia

En el caso de la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia, la experiencia de los talleres interdisciplinarios ya se puso en marcha en el primer curso del doble grado de ADE y Derecho. De hecho, son una realidad desde el curso académico 2009/2010. Esta actividad fue impulsada en el marco del Proyecto de Innovación Educativa: "*Diseño de materiales para el aprendizaje interdisciplinar de las fuentes del Derecho*", subvencionado por el Vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad de la Universidad de Valencia[142]. Los trabajos continuaron posteriormente en el curso 2010/2011 gracias al Proyecto de Innovación Educativa: "*Consolidación de las acciones de innovación educativa en las fuentes del Derecho*[143]".

Con posterioridad, a lo largo del curso 2011/2012, el Grupo ha desarrollado los Proyectos de Innovación Educativa: "*Innovación educativa en las fuentes del Derecho", proyecto que continuó en el curso académico 2012/2013*[144], subvencionados los dos por el Vicerrectorado de Planificación e Igualdad de la Universidad de Valencia.

En el curso académico 2011/2012, me incorporé como docente a dicho grupo de Innovación educativa, participando en el Taller de Fuentes del Derecho[145]. Dicha participación la he seguido desarrollado a lo largo del curso académico 2012/2013.

La estructura del Taller es relativamente sencilla. En primer lugar, es preciso que los profesores de las distintas Área de conocimiento que participan en la actividad, se pongan de acuerdo en la redacción del caso práctico o supuesto de hecho que sirva como punto de partida a la actividad. No se pierda de vista que se trata de un Taller que se desarrolla en el primer curso del doble grado, por lo que se pretende, es que el alumno sea capaz de descubrir cuáles son las fuentes normativas aplicables para la resolución del caso. No interesa tanto que llegue a realizar una solución final y acertada del caso, sino que sepa identificar las disposiciones normativas aplicables.

La elección del caso práctico viene condicionada por diferentes aspectos. Sin embargo, no cabe ninguna duda de que la realidad jurídica incide claramente en ello. Así, por ejemplo, en el curso académico 2011/2012, elegimos un caso práctico sobre

[142] Código 85/FO/28.
[143] Código 30/FO/08/2010.
[144] Código del proyecto del curso 2011/2012: 77/FO11/30; código del proyecto del curso 2012/2013: UV-SFPIE_FO12-8160.
[145] http://fontsdret.blogs.uv.es/eltaller/

mediación, entendida como fórmula de resolución de controversias. La situación real y normativa fue esencial para decantarnos por este caso. Sin entrar a analizar el contenido del mismo, debe tenerse presente que desde un punto de vista normativo, la Directiva 52/2008, sobre mediación en asuntos civiles y mercantiles, fija la obligación de que los Estados parte de la Unión Europea unifiquen su resolución interna en lo que se refiere a la regulación de la mediación en litigios transfronterizos[146]. Para ello, se impuso a los Estados parte un plazo. En concreto, antes del 21 de mayo de 2011 debería estar traspuesta dicha Directiva al ordenamiento jurídico interno[147].

[146] Sobre la mima, puede verse, ALMOGUERA GARCÍA, J., *La Directiva europea de la mediación civil y mercantil. La mediación y el arbitraje en el comercio internacional*. Noticias de la Unión Europea, mayo 2009, págs. 292-306; ÁLVAREZ MORENO, M. T., *La mediación en asuntos civiles y mercantiles. Algunas cuestiones suscitadas al hilo de la Propuesta de Directiva del Parlamento y del Consejo de 22 de octubre de 2004, sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles*. Revista Poder Judicial (a partir de ahora RPJ) núm. 77, 2004, págs. 243-304; ÁLVAREZ SACRISTÁN, I., *Aproximación a la mediación prejudicial que viene*. La Ley 2009-1, págs. 1281-1284; ARIAS RODRÍGUEZ, J. M., *Reflexiones acerca de la Directiva 2008/52/CE sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles*. RPJ, núm. 88, 2009, págs. 133-175; CASADO ROMÁN, J., *La mediación civil y mercantil en el ámbito del Derecho comunitario*. Diario La Ley 2010, núm. 7419; CASO SEÑAL, M., *Mediación. Signo distintivo de Europa. La Directiva comunitaria sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles*. La Ley 2008-5, págs. 1316-1318; DEL CUBILLO CONTRERAS, I., *La negociación y la mediación como sistemas alternativos para la resolución de conflictos. La Directiva 2008/52/CE de 21 de mayo, sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles*. Actualidad Civil 2010, núm. 1, págs. 3-9; GARCÍA PRESAS, I., *Las directrices de la Unión Europea en materia de mediación: su proyección en España*. Dereito: Revista xuridica da Universidade de Santiago de Compostela, vol. 18, núm. 1, 2009 , págs. 239-263; GHIRGA, M. F., *Strumenti alternativi di risoluzione…*, cit. págs. 357-379; MARTÍNEZ IGLESIAS, M. J., *La directiva comunitaria sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles*. Familia: Revista de ciencias y orientación familiar, núm. 36, págs. 131-150; MORENO CORDERO, G., *La Directiva comunitaria 2008/52/CE sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles (especial referencia a la mediación de consumo en el ordenamiento español)*. Revista de la Corte Española de Arbitraje 2009, págs. 86-117; ORDÓÑEZ SOLÍS, D., *La Directiva sobre mediación y sus efectos en el Derecho español: <fuera de los tribunales también hay justicia*. La Ley 2009-2, págs. 1650-1661; ORTIZ PRADILLO, J. C., *La mediación en la Unión Europea, la Directiva sobre ciertos aspectos de la mediación en asuntos civiles y mercantiles*, en *Mediación: un método de ? conflictos: estudio interdisciplinar* (GONZÁLEZ-CUÉLLAR SERRANO, N. director; SANZ HERMIDA, A, M.; ORTIZ PRADILLO, J. C., coords.), cit. págs. 55-72; ORTUÑO MUÑOZ, J. P., *El Proyecto de Directiva europea sobre mediación*, en Cuadernos de Derecho judicial, 2005, núm. 5, (ejemplar dedicado a: Mediación y protección de menores en Derecho de Familia), págs. 249-272; ORTUÑO MUÑOZ, J. P., *A propósito del ámbito de la Directiva 2008/52/CE, sobre mediación en asuntos civiles y mercantiles*. Aranzadi civil: revista doctrinal, núm. 3, 2008, págs. 2821-2824; ROBLES LATORRE, P., *Apuntes sobre la directiva de mediación en asuntos civiles y mercantiles*. Revista de derecho privado, año núm. 92, mes 6, 2008, págs. 97-111; RODRÍGUEZ LLAMAS, S., *La Directiva 2008/52/CE, sobre mediación en asuntos civiles y mercantiles*. Revista de derecho patrimonial, núm. 25, 2010, págs. 153-165.

[147] En cuanto a los plazos para dar cumplimiento a la obligación de trasponer el contenido de la Directiva, el artículo 12.1 de la Directiva dispone que "los Estados miembros pondrán en vigor las disposiciones legales, reglamentarias y administrativas necesarias para dar cumplimiento a la presente Directiva antes del 21 de mayo de 2011, con excepción del artículo 10 que deberá darse cumplimiento el 21 de noviembre de 2010 a más tardar".

Pues bien, en el momento de la resolución del caso práctico, España no había cumplido con la obligación comunitaria, de hecho, se encontraba en tramitación un proyecto de ley sobre la materia, y se planteaba el problema práctico muy interesante de determinar cuál es la eficacia de una Directiva comunitaria no traspuesta.

A su vez, a ello hay que sumar que numerosas Comunidades Autónomas[148] han dictado en los últimos años su propia ley de mediación en materia familiar[149], o incluso las CCAA de Cataluña[150] y de la Cantabria[151], dictaron, antes que el Estado, su propia ley de mediación en asuntos civiles y mercantiles.

Pues bien, todos estos elementos conjugados dieron el juego suficiente para que se redactara un caso práctico que hiciera surgir la duda de cuál era la regulación normativa aplicable para su resolución[152].

---

[148] A partir de ahora CCAA.

[149] En este sentido:
- Ley 4/2001, de 31 de mayo, reguladora de la Mediación Familiar en la Comunidad Autónoma de Galicia (Boletín Oficial del Estado –a partir de ahora BOE- 2 julio 2001, núm. 157).
- Ley 7/2001, de 26 de noviembre, reguladora de la mediación familiar, en el ámbito de la Comunidad Valenciana (BOE 19 diciembre 2001, núm. 303).
- Ley 15/2003, de la Comunidad Autónoma de Canarias, de 8 de abril, de la Mediación Familiar (BOE 5 junio 2003, núm. 134); modificada por la Ley 3/2005, de 23 de junio, para la modificación de la Ley 15/2003, de 8 de abril, de la mediación familiar (BOE 26 julio 2005, núm. 177).
- Ley 4/2005, de la Comunidad Autónoma de Castilla-La Mancha, de 24 de mayo, del Servicio Social Especializado de Mediación Familiar (BOE 25 agosto 2005, núm. 203).
- Ley 1/2006, de 6 de abril, de mediación familiar de Castilla y León (BOE 3 mayo 2006, núm. 105).
- Ley 1/2007, de 21 de febrero, de Mediación Familiar de la Comunidad de Madrid (BOE 27 junio 2007, núm. 153).
- Ley 3/2007, de 23 de marzo de la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias, de Mediación Familiar (BOE 17 julio 2007, núm. 170).
- Ley 1/2008, de 8 de febrero, (Comunidad Autónoma del País Vasco) de Mediación Familiar (BOE 3 septiembre 2011, núm. 212).
- Ley 1/2009, de 27 de febrero, reguladora de la Mediación Familiar en la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOE 2 abril 2009, núm. 80).
- Ley 14/2010, de 9 de diciembre, de mediación familiar de las Illes Balears (BOE 19 enero 2011, núm. 16).
- Ley 9/2011, de 24 de marzo, de mediación familiar de Aragón (BOE 14 mayo 2011, núm. 115).

[150] En concreto, nos referimos a la Ley 15/2009, 22 julio (BOE 17 agosto 2009, núm. 198).

[151] Ley 1/2011, de 28 de marzo, de Mediación de la Comunidad Autónoma de Cantabria (BOE 26 abril 2011, núm. 99.

[152] Filomena y Sofía eran dos hermanas que habían heredado de su abuela una serie de bienes. Entre esos bienes se encontraban un par de chalets colindantes en una urbanización en la costa norte de Vinaròs (Castellón) y otros dos, también colindantes, en una urbanización en la costa sur de Les Cases d'Alcanar (Tarragona), separados pues por apenas unos kilómetros de distancia. A Filo le correspondió un chalet en Vinaròs y otro en Les Cases d'Alcanar, y la misma asignación obtuvo Sofía.
Pasado el tiempo, las desavenencias entre las hermanas fueron en aumento y desembocaron en un enfrentamiento total. Filo decidió instalar en su chalet de Vinaròs un centro de yoga y relajación, y Sofía para entorpecer esa actividad procuraba que en su chalet, contiguo al de su hermana, la música sonara a un volumen considerable y que el jardín se abonara con estiércol fresco que se encargaba de remover convenientemente para que los olores fueran casi insoportables. En respuesta a ello, Filo se dedicó dar

En la distribución del trabajo, los alumnos son divididos en grupos reducidos. A cada grupo se le asigna un rol. Es decir, debe resolver las cuestiones que se formulan adoptando uno de los dos papeles o posiciones que se pueden dar en el caso práctico[153]. Para el desarrollo de esta actividad, al alumnado se le facilita una serie de bibliografía de referencia y de profundización. De igual modo, cada uno de los grupos tiene asignado un profesor de los que participa en la actividad, con el objeto de que pueda servir de orientador en el estudio y resolución del caso práctico.

Para el desarrollo del Taller son programadas en la guía docente una serie de sesiones en las que se requiere la intervención de todo el alumnado.

Así, en la primera sesión se hace la presentación del Taller, explicación del caso y exposición de las cuestiones que deben resolverse, con la asignación de los tutores de

---

fiestas ruidosas hasta altas horas de la madrugada en su chalet de Les Cases d'Alcanar porque sabía que Sofía vivía en el chalet contiguo, tenía un sueño ligero y debía madrugar casi todos los días.

Las hermanas estuvieron a punto de enfrentarse físicamente y la situación amenazaba con complicarse aún más. A instancias de sus respectivos maridos, Filo y Sofía decidieron ponerse en contacto con su tío Macario, que era psicólogo de profesión y tenía fama de hombre cabal y sensato, para trata de llegar a una solución amistosa. Filo y Sofía le pidieron a su tío que mediara en su conflicto y trataran de alcanzar una solución de común acuerdo en relación a los chalets de Vinaròs y Les Cases. En el fondo, se trataba de que las hermanas intentaran voluntariamente alcanzar por sí mismas un acuerdo sobre la resolución de su conflicto con la ayuda de su tío. Las hermanas acordaron con su tío que le abonarían 150 euros por cada sesión.

El tío Macario se reunió varias veces con sus dos sobrinas, tanto conjunta como separadamente; en las reuniones se pusieron encima de la mesa multitud de cuestiones: Filo manifestó que sabía que los hijos de Sofía no eran de su marido, sino del jardinero; y Sofía replicó que sabía Filo había cometido una importante defraudación fiscal. Filo siempre se mostró más desconfiada y siempre decía que no quería saber nada de estas conversaciones, aunque no dejaba de acudir a las reuniones.

Finalmente, el tío Macario consiguió que las hermanas llegaran a una solución. Pero en el último instante Filo se echó atrás: dijo que se sentía engañada y que el tío Macario siempre había querido favorecer a Sofía. Después del tiempo invertido y ante la previsión de nuevos conflictos, Macario intentó convencer a Filo para que se atuviera al acuerdo alcanzado. Como ésta se negaba, Macario le insinúa que pondrá en conocimiento de la Agencia Tributaria la defraudación fiscal cometida por Filo y de la que tuvo conocimiento en el curso de esas conversaciones; y que le exigirá hasta el último céntimo de sus honorarios profesionales.

[153] Las cuestiones que debía resolver el alumno teniendo en cuenta las fuentes del Derecho aplicables, eran las siguientes:

1) ¿Cuál es la normativa aplicable a la intervención del tío Macario en el conflicto relativo a los chalets de Vinaròs? ¿Y en relación a la intervención del tío Macario en el conflicto relativo a los chalets de Les Cases d'Alcanar? Para identificar la normativa aplicable, proceda a localizar si existe norma comunitaria, estatal (ley vigente o proyecto de ley) o autonómica sobre mediación. Para ello efectúe las búsquedas correspondientes en, al menos, las siguientes webs:

a. http://eur-lex.europa.eu/RECH_legislation.do?ihmlang=es

b. http://www.congreso.es

2) Cuando en una misma materia concurre una norma estatal y una norma autonómica, ¿qué principios determinan la aplicación de una u otra? ¿Qué regla se aplica si no hay norma autonómica aplicable en una materia competencia de la Comunidad Autónoma?

3) ¿Tiene efectos en España una Directiva que no ha sido objeto de transposición? ¿Qué valor jurídico tiene un Proyecto de Ley?

4) ¿Puede una norma jurídica estar vigente, pero no ser aplicable?

cada uno de los grupos. Esta primera sesión sirve de toma de contacto del tutor con sus estudiantes y permite empezar a planificar la actividad a desarrollar durante el semestre.

Hay una segunda sesión presencial en la que se ofrece a los estudiantes la intervención de ponentes especialistas en la materia sobre la que versa el caso práctico. Téngase en cuenta que estos ponentes no van a resolver el caso práctico, sino que ofrecen al alumnado algunos criterios o pautas que les pueden ser útiles en la resolución. De igual modo, para facilitar el diálogo entre los estudiantes y los ponentes, cada uno de los grupos debe preparar una intervención o cuestión a los ponentes, que debe incluir en el blog del Taller de Fuentes con la antelación que se le haya indicado. Posteriormente, y en todo caso, antes del desarrollo de la sesión conjunta, los profesores que participan en la actividad seleccionan las preguntas que pueden ser más útiles, con el objeto de que se formulen a los ponentes.

Evidentemente, se trata de una selección previa. Nada impide que los alumnos, espontáneamente, formulen a los ponentes las preguntas que tengan a bien. Estas intervenciones pueden servir también para adquirir elementos de evaluación para la calificación final de la actividad.

Tras el desarrollo de esta sesión, los alumnos ya están en condiciones de intentar resolver el caso práctico. Para ello, en el curso académico 2011/2012, en el plazo fijado en la guía docente, los diferentes grupos debían incluir en el blog la grabación con el resumen de la solución provisional dada al caso. Por escrito, debían incluir toda la solución.

Tras ello, todos los grupos pueden visionar la solución provisional adoptada por cada grupo y hacer sus comentarios y observaciones. A la vista de todo ello, en el plazo fijado, los grupos deben incluir la solución definitiva en el blog.

En el curso académico 2012/2013, hemos optado porque la solución provisional sea ofrecida al tutor de cada uno de los grupos. Es decir, que los diferentes grupos expongan oral y personalmente a su tutor la solución del caso. Ello no quita obviamente, que se incluya por escrito la solución en el blog y que los demás estudiantes puedan leerla y hacer observaciones. A la vista de las observaciones realizadas por el tutor y en su caso, por los demás estudiantes, puede incluirse la solución definitiva al caso práctico.

La última sesión presencial que se desarrolla tiene lugar para la exposición por parte de los grupos seleccionados, de la solución al caso práctico. En esta ocasión,

obviamente, los grupos que no han sido seleccionados también pueden participar activamente poniendo de relieve dudas o inquietudes a los grupos que intervienen.

La activad culmina ese día con la realización de una prueba escrita sobre el tema de las fuentes del Derecho, para la que a los alumnos se les facilita el material necesario para su preparación.

Como puede verse, esta actividad combina tanto el trabajo en grupo, como el esfuerzo personal. Se toman como criterios de evaluación, con distintos porcentajes, las preguntas formuladas a los ponentes de la mesa redonda, la intervención del alumno en las sesiones, la solución provisional del caso, la defensa de la solución definitiva en la última sesión presencial y el resultado de la prueba escrita.

Y lo importante, es que la calificación obtenida en este Taller se proyecta en cada una de las asignaturas que participan en el mismo. Este dato lo consideramos esencial. Por un lado, no debe olvidarse que el caso práctico y los problemas que se plantean son interdisciplinares. Ello sirve para que el alumno se dé cuenta de que el Derecho no es algo dividido en diferentes sectores aislados. Todo el Derecho está interrelacionado y el alumno tiene que llegar a captar las implicaciones de ello. Y por otro lado, es bueno que la activad proyecte su eficacia sobre distintas materias o asignaturas. De este modo, creemos que no ser sobrecarga al alumno con diferentes tareas o seminarios organizados por cada profesor. Sino que todos los profesores hacen un mismo taller que sirve para todas las asignaturas. El valor añadido de esta actividad de innovación docente resulta evidente.

Antes de cerrar el análisis y valoración de esta actividad de innovación docente, creo que es de justicia que quede constancia el reconocimiento y valoración al Profesor Dr. D. Göran Rollnert, coordinador del Taller, sin cuyo esfuerzo, tesón y empeño, esta actividad no sería un éxito.

3. El Taller de Garantías en el tercer curso del grado en Derecho y en el doble grado de Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración

En la misma línea que acabamos de exponer, en el curso 2012/2013, desde el tercer curso del grado en Derecho de la Facultad de Derecho de Valencia, se ha implementado una experiencia de innovación docente con la realización de un taller interdisciplinar. A ese taller me he sumado en mi calidad de profesor del grupo de

Derecho Procesal Civil que se imparte en el doble grado de Derecho y Ciencias Política de la Administración.

La actividad a la que me refiero es el Taller de Garantías[154]. Esta actividad ha conseguido implicar a profesores responsables de asignaturas impartidas en las áreas de conocimiento de Derecho Civil, Derecho Financiero y Derecho Procesal. Estas circunstancias condicionaron notablemente la elección del caso práctico. Por un lado, se pretendía que fuera un caso que tuviera gran impacto en la práctica y que permitiera conseguir la mayor motivación del estudiante. Por otro lado, se quisieron conjugar los puntos de vista de las tres áreas de conocimiento implicadas. Pues bien, la elección del caso resultó extraordinariamente sencilla. Bastaba con acudir a un caso de desahucio de una familia por pago del préstamo hipotecario[155]. Nótese, por lo tanto, que los aspectos

[154] http://garantias.blogs.uv.es/

[155] En el año 2006, unos meses antes de contraer matrimonio, Marta, de 30 años de edad, y Álex, de 32, adquirieron una vivienda en las afueras de Valencia, en una zona residencial en expansión.
Ambos tenían, en aquel momento, un empleo estable. Marta trabajaba como administrativa, desde hacía cinco años, en una importante multinacional del sector del automóvil. Estaba muy bien considerada en la empresa y se había beneficiado recientemente de un ascenso. Álex era empleado de una empresa constructora desde los 18 años.
Financiaron la adquisición de la vivienda con un préstamo hipotecario que les concedió la entidad bancaria donde Marta tenía domiciliada su nómina: BANKOVAL. Aunque, al disponer de ciertos ahorros, sólo necesitaban un préstamo de 150.000 euros, animados por José, el director de la sucursal bancaria, solicitaron y obtuvieron la cantidad de 186.000 euros. De este modo, les dijo aquél, podrían comprar muebles, pagar los gastos de la boda e incluso adquirir un automóvil. El tipo de interés era bajo por aquél entonces, contaban con un largo plazo para devolver el préstamo – 40 años –, y el propio banco facilitó la operación enviando un tasador que fue muy "generoso" a la hora de valorar el inmueble.
Las condiciones del préstamo hipotecario, concertado de acuerdo con las condiciones prefijadas por la entidad financiera, quedan reflejadas en la inscripción practicada en el Registro de la Propiedad, que se transcribe a continuación:
"URBANA.- 42.- VIVIENDA descrita en la inscripción 1ª y nota a su márgen.- Referencia Catastral: ……- CARGAS: Sin cargas.- Don ….. y doña ….., vecinos de Valencia, calle ….. nº ….., adquirieron esta finca, en estado de solteros, por mitades indivisas, con carácter privativo, por el título de compra que indica la inscripción 3ª, en la que constan el resto de sus circunstancias. Y ahora, junto con la entidad BANKOVAL, C.I.F. ….., domiciliada en Alicante, calle ….., nº ….., constituida por fusión en virtud de escritura autorizada el ….. de ….. de ….. por el notario de Alicante don ….. e inscrita en su Registro Mercantil, en el tomo ….. general, folio ….., hoja ….., que actúa representada por don ….., mayor de edad, N.I.F. ….., en virtud de poder conferido a su favor, según resulta de escrituras autorizadas por el notario de Alicante don ….. el ….. de ….. de ….., y el ….. de ….. de ….., inscritas en el Registro Mercantil, suficientemente reseñado, constituyen HIPOTECA sobre esta finca de acuerdo con las siguientes estipulaciones: A) OBLIGACION PRINCIPAL.- CLASE, CUANTIA Y DURACION: La obligación para cuya seguridad se constituye la hipoteca es un préstamo de CIENTO OCHENTA Y SEIS MIL EUROS concedido a dichos propietarios, como deudores solidarios, por BANKOVAL, y cuyo importe, entregado en el acto del otorgamiento, habrá de devolverse en el **PLAZO de cuatrocientas ochenta meses, contados desde el día diecisiete de enero de dos mil seis.**- INTERESES: Durante el primer semestre de vigencia del préstamo, el interés estipulado es del cinco con treinta y cinco por ciento anual; después, en cada sucesivo periodo anual, el interés aplicable será el que resulte de incrementar en **0,40 puntos el EURIBOR a un año;** y en su defecto, el que resulte de incrementar en 0,40 puntos el IRPH Conjunto entidades sin que en ningún caso la variación pueda ser superior o inferior en CINCO puntos al interés inicial.- INTERESES DE DEMORA: Al tipo anual del VEINTICINCO por ciento

anual.- TIEMPO, LUGAR Y FORMA DE PAGO: El pago del principal y de los intereses del préstamo tendrá lugar mediante cuatrocientas ochenta cuotas mensuales, por importe cada una de ellas, mientras no varíe dicho tipo de interés, de 950,21 euros, a satisfacer, desde el 17 de febrero de 2006 hasta el 17 de enero de 2046, a través de la cuenta abierta por la prestataria en la entidad prestamista.- B) HIPOTECA QUE SE CONSTITUYE.- OBJETO DE LA GARANTIA: **La hipoteca se constituye en garantía de CIENTO OCHENTA Y SEIS MIL EUROS de principal; de intereses ordinarios de un año al tipo máximo del diez enteros treinta y cinco centésimas por ciento que asciende á diecinueve mil doscientos cincuenta y un euros; de intereses de demora hasta un máximo de cuarenta y seis mil quinientos euros; de nueve mil trescientos euros para prestaciones accesorias; y de veintiocho mil ochocientos cincuenta euros para costas y gastos.-** EXTENSION DE LA HIPOTECA: La hipoteca se extiende a cuanto establecen los artículos 109 a 112 de la Ley Hipotecaria y el 215 de su Reglamento.- PROCEDIMIENTOS: La prestamista podrá ejercitar para reclamar lo que se le adeude las acciones judiciales ordinaria o especial sobre bienes hipotecados que regula la Ley de Enjuiciamiento Civil, pactándose expresamente, de acuerdo con el artículo 572 y siguientes de dicha Ley, que la cantidad líquida exigible será indicada por BANKOVAL y señalándose además que BANKOVAL queda facultada para la posesión y administración de la finca transcurridos 10 días desde el requerimiento de pago sin resultado; también podrá utilizar la venta extrajudicial que regula el nuevo artículo 129 de la Ley hipotecaria, que se pacta especial y separadamente, designando los deudores a BANKOVAL como mandatario en orden a la venta de la finca.- **DOMICILIO: Para notificaciones de toda clase, la parte deudora señala como domicilio, ESTA FINCA.- SUBASTA: Se valora la finca a efectos de subasta en doscientos ochenta y nueve mil novecientos un euros.-** CESION DEL CREDITO Y SUBROGACION EN LA HIPOTECA: A falta de pacto expreso, la cesión del crédito hipotecario se regirá en su caso, por lo que establece el artículo 149 de la Ley Hipotecaria y sus concordantes. Igualmente, a falta de pacto expreso, la efectiva subrogación por parte del adquirente de la finca, no solo en las responsabilidades derivadas de la hipoteca, sino también en la obligación personal garantizada, requerirá el consentimiento expreso o tácito del acreedor.- CLAUSULAS DE VENCIMIENTO ANTICIPADO: En virtud de pacto expreso y no obstante el régimen de amortización establecido, la entidad acreedora podrá dar por vencido el crédito y reclamar la totalidad de lo adeudado por capital e intereses, en los siguientes casos: 1) Falta de pago por el deudor de alguna de las cuotas de intereses o de capital, conforme al artículo 693 de la Ley de Enjuiciamiento Civil. 2) La falta de pago por el deudor de los tributos, gastos de comunidad y demás obligaciones con preferencia legal de cobro sobre la hipoteca. 3) falta de pago por el deudor de las primas del seguro de incendios. 4) Si la finca hipotecada estuviera gravada con carga de rango prioritario a la hipoteca y no consignada en la escritura de constitución de la misma.- En su virtud inscribo el derecho de hipoteca sobre esta finca a favor de BANKOVAL.- Así resulta del Registro y de escritura autorizada el diecisiete de enero de dos mil seis por la Notaria de Valencia, doña ….., protocolo ….., y presentada el día ….. de enero de 2006, a las diez horas, según el asiento ….. del diario ……- Valencia, a ….. de ….. de dos mil seis."

Nuestra pareja tuvo que suscribir un seguro de vida-invalidez (conocido como seguro de amortización de préstamo) para obtener el préstamo.

Tras casarse, Marta y Álex trasladaron su domicilio a la citada vivienda, que habían comprado con este fin.

El estallido de la "burbuja inmobiliaria" afectó gravemente a la empresa para la que trabajaba Álex. Como consecuencia, éste perdió su empleo a finales de 2011. Hizo denodados esfuerzos por encontrar uno nuevo pero, como tantos otros no lo consiguió y pasó a engrosar la lista de parados.

La empresa en la que se encontraba empleada Marta también sufrió las consecuencias de la crisis económica. Aunque ella conservó su empleo, sufrió una considerable reducción de sueldo al pasar a trabajar a media jornada.

En el último año, Álex y Marta atienden a sus necesidades más perentorias, que incluyen mantener a su hijo de tres años de edad, gracias a la ayuda de sus padres, que se encuentran jubilados y cobran modestas pensiones.

Las circunstancias anteriores hacen que, con sus ingresos actuales, la pareja no pueda hacer frente al pago de las cuotas de su préstamo hipotecario. Llevan varios meses sin pagar y temen que llegue el momento en que el Banco ejecute la hipoteca y pierdan su vivienda. Además, adeudan los dos últimos períodos impositivos del Impuesto sobre Bienes Inmuebles.

Han acudido a un Abogado para que les asesore sobre su situación. Próximamente este va a tener una reunión con los representantes de la entidad bancaria para intentar llegar a un acuerdo.

relativos al ámbito civil estaban abarcados en este caso práctico. Así, se pudo estudiar el tipo de hipoteca que se había constituido, las clausulas incorporadas al contrato, y otros aspectos de carácter registral que es interesante que los estudiantes conocieran.

Desde el punto de vista procesal, la elección del caso resultaba también de extraordinario interés. Ello ha permitido analizar las especialidades procesales existentes para la ejecución hipotecaria. A ello hay que sumar la emisión de la sentencia del Tribunal de Justicia de la Unión Europea de 14 de marzo de 2013 – dictada durante el periodo de realización del taller- en la que se puso de manifiesto que la legislación procesal española presentaba carencias e incompatibilidades con las normas comunitarias que tutelan los derechos de los consumidores, en concreto, con la Directiva 93/13/CEE.

La estructura del Taller es parecida a la que hemos expuesto para el caso del doble grado en ADE y Derecho. En concreto, los alumnos fueron divididos en diferentes grupos, a los que se asignó un tutor. Cada grupo asumió un rol: el de acreedor hipotecario, o el de deudor. De este modo, el caso práctico debía resolverse adoptando uno de esos dos puntos de vista. En el caso del acreedor, interesaba garantizar una correcta ejecución; en el caso del deudor, interesaba que el alumno llegara a hacer a la entidad bancaria una propuesta de acuerdo[156].

---

[156] Las cuestiones formauldas fueron las siguientes:
A RESOLVER POR TODOS LOS GRUPOS:
I. En relación con las condiciones de la operación concertada:
1) Distinga las condiciones del préstamo de las condiciones de la garantía hipotecaria. En atención a la obligación garantizada, ¿cómo se califica esta hipoteca?
2) ¿Qué transcendencia tiene la tasación de la vivienda en los préstamos hipotecarios?
3) ¿Qué utilidad tiene la concertación del seguro de vida?
4) ¿Qué cargas económicas adicionales puede suponer para Marta y Álex el haberse retrasado en el pago de varias cuotas del préstamo?
5) Si se llegara a ejecutar la garantía hipotecaria, ¿quedaría extinguida la deuda de Marta y Álex frente al Banco derivada del préstamo hipotecario?
6) ¿Quién elige al notario ante el que se formaliza la operación?
7) ¿Qué relevancia tiene el hecho de que estemos ante un contrato de adhesión?
8) Dado que los protagonistas han satisfecho parte del préstamo garantizado con la hipoteca, ¿podrían solicitar la cancelación parcial de la misma en el Registro de la Propiedad?
II. En relación con el pago de tributos:
1) Como hemos dicho, los propietarios del inmueble adeudan los dos últimos períodos impositivos del Impuesto sobre Bienes Inmuebles. ¿Contra quién podrá dirigirse el Ayuntamiento correspondiente para exigir el pago de dichas deudas tributarias en caso de dación en pago o de ejecución hipotecaria del inmueble?
2) ¿Quién debería abonar el Impuesto sobre el Incremento de Valor de los Terrenos de Naturaleza en caso de transmisión del inmueble mediante dación en pago de la vivienda de acuerdo con el Real Decreto-ley 6/2012, de 9 de marzo?

Hubo una primera sesión presencial en la que se hizo la presentación del caso práctico y la asignación de los profesores tutores. Esa sesión sirvió para presentarles el calendario de actividades y sobre todo, para resolver las iniciales dudas.

Con anterioridad al desarrollo de la segunda sesión, los alumnos tuvieron que preparar unas preguntas para dirigir a los ponentes que intervendrían en dicha sesión. Cada grupo preparó su pregunta, y como ya hemos señalados, la misma no debía ir dirigida a que los ponentes resolvieran el caso práctico. El objetivo es aprovechar la intervención de las personas expertas en la materia, para poder adquirir más conocimientos que permitiera a los alumnos resolver el caso práctico.

La segunda sesión presencial fue un éxito en cuanto a asistencia de los alumnos e incluso de impacto mediático. El acto tuvo lugar el 12 de abril de 2013, en el Aula Magna del edificio de la Universidad de Valencia situado en la calle de la Nave de dicha ciudad.

Para la inauguración del acto se contó con la asistencia de Dña. María Elena Olmos, Decana de la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia.

Intervino como ponente D. Javier Orduña Moreno, magistrado de la Sala de lo Civil del Tribunal Supremo y Catedrático de Derecho Civil. Posteriormente se desarrolló una mesa redonda con el título: "Perspectivas y propuestas ante la ejecución hipotecaria de la vivienda familiar", moderada por la Profesora Titular de Derecho Civil de la Facultad de Derecho de Valencia y coordinadora del tercer curso del grado en Derecho de dicha Facultad. En la misma, participaron, Dña. Emilia Adán García,

---

A RESOLVER POR LOS GRUPOS QUE ACTÚAN EN EL PAPEL DE DEUDORES HIPOTECARIOS:

1) ¿Qué tipo de acuerdo extrajudicial podría proponer el Abogado de Marta y Álex al Banco? REDACTEN UNA PROPUESTA DE ACUERDO.

2) Analice la posible aplicación al caso de Marta y Álex de los Reales Decreto-ley 6/2012, de 9 de marzo, de medidas urgentes de protección de deudores hipotecarios sin recursos y 27/2012, de 15 de noviembre, de medidas urgentes para reforzar la protección de los deudores hipotecarios. Realice una valoración crítica de estas normas y explique qué puntos de las mismas modificaría para mejorarlas.

A RESOLVER POR LOS GRUPOS QUE ACTÚAN EN EL PAPEL DE EN EL PAPEL DE ENTIDAD BANCARIA ACREEDORA:

1) ¿Qué acciones podría emprender el Banco? Describa sus principales características. ELIJA UNA DE ELLAS, RAZONE LOS MOTIVOS DE SU ELECCIÓN Y REDACTE LA CORRESPONDIENTE DEMANDA.

2) ¿Qué recorrido procesal debería seguir hasta llegar, en su caso, al lanzamiento de Marta y Álex de la vivienda?

3) ¿Qué peculiaridades más destacadas presenta el procedimiento especial de ejecución hipotecaria respecto a las reglas ordinarias?

4) ¿Habrá algún modo de que Álex y Marta puedan evitar el lanzamiento de su vivienda?
correspondiente.

decana Autonómica del Colegio de Registradores de la Propiedad y Mercantiles de la Comunidad Valenciana; D. Pedro Viguer Soler, Decano de los Juzgados de Valencia y D. Daniel Araque Galván, técnico de consumo de ADICAE (Asociación de usuarios de Banca, Cajas y Seguros).

Las aportaciones de estos ponentes fueron relevantes para ofrecer al alumno importantes puntos de vista con los que poder resolver el caso práctico. En este sentido, téngase presente que Dña. Emilia Adán, subrayó el papel que desempeñan los registradores de la propiedad a la hora de llevar a cabo la inscripción en el Registro de la Propiedad filtrando posibles cláusulas abusivas que se incluyen en los préstamos hipotecarios.

En relación con D. Pedro Viguer, debe tenerse presente que ha jugado un papel esencial en la elaboración de un informe que presentaron varios jueces decanos al Consejo General del Poder Judicial en relación con el procedimiento judicial de ejecución hipotecaria, en el que incluyeron la propuesta de varias medidas de reforma normativa.

Y por otro lado, no hay que perder de vista el papel que ha desempeñado la Asociación ADICAE en su defensa activa de los consumidores en los casos de ejecución hipotecaria.

Tras el desarrollo de esta sesión presencial, los alumnos elaboraron su propuesta provisional de resolución del caso práctico y la incluyeron en el blog. Durante un tiempo, los restantes alumnos pudieron ver y comentar las diferentes soluciones aportadas.

A su vez, cada uno de los grupos hizo la presentación de sus soluciones a su profesor tutor. Esa presentación sirvió para seleccionar a los grupos que finalmente realizaron su presentación definitiva en la última sesión presencial.

Siendo la primera experiencia de taller interdisciplinar en el tercer curso del grado en Derecho y en el doble grado de Derecho y Ciencias Políticas de la Administración, debemos señalar que los alumnos la han valorado muy positivamente. Evidentemente, algunos aspectos pueden ser mejorados. Sobre todo, en lo que se refiere al impacto en la calificación final de las diferentes asignaturas. Hecha la autoevaluación por los distintos profesores, consideramos que dado el esfuerzo realizado por los

alumnos, debería tener un mayor reflejo en la calificación final de los diferentes materias implicadas en la relación de esta actividad.

En este punto, y antes de cerrar la exposición del resultado y valoración de esta actividad, creo que es de justicia que quede constancia la importante actividad de la Profesora Dra. Dña. María Dolores Mas Badía, coordinadora del Taller, sin cuyo esfuerzo, implicación y tesón, la actividad no habría sido un éxito.

16. EL TALLER DE GARANTÍAS COMO METODOLOGÍA ACTIVA DE ENSEÑANZA/APRENDIZAJE EN EL TERCER CURSO DEL GRADO Y DE LOS DOBLES GRADOS DE DERECHO

THE WORKSHOP ON RIGHTS PROTECTION AS AN ACTIVE METHODOLOGY OF TEACHING/LEARNING IN THE THIRD COURSE OF THE LAW DEGREE AND THE DOUBLE DEGREES IN LAW

Mª Dolores Mas Badía, Profesora Titular de Derecho civil, Coordinadora de Tercer Curso del Grado de Derecho, Universitat de València

Resumen:

El Taller de Garantías se inscribe dentro *del Proyecto de Innovación Educativa Finestra Oberta 2012-2013* UV-SFPIE FO-80703, de la Universitat de València. Es una actividad interdisciplinar, lo que evita mostrar el Derecho, en esta fase del aprendizaje, como una suma de compartimentos estancos representados por cada una de las asignaturas. Nada más alejado de la realidad – uno de nuestros objetivos es que el taller tenga un firme anclaje en la que encontrarán los estudiantes cuando salgan del entorno controlado de las aulas y tengan que desenvolverse, como juristas, en el mundo -. El taller incentiva el trabajo en grupo, fomenta la reflexión crítica del alumno y su capacidad de argumentación y de expresión tanto oral como escrita, permite afrontar un problema complejo con perspectivas muy diversas, facilita el trato directo con expertos en la materia procedentes de diversos sectores, bascula sobre la búsqueda de soluciones a problemas reales de la sociedad y fomenta, en este sentido, el compromiso ético.

Palabras clave: Innovación docente, Metodología activa de aprendizaje, Taller interdisciplinar, Derecho, Educación

Abstract:
The warranties workshop fits within the *Proyecto de Innovación Educativa Finestra Oberta 2012-2013* UV-SFPIE FO-80703, de la Universitat de València. It is an interdisciplinary activity, which prevents show law, at this stage of learning, as a sum of watertight compartments represented by each of the subjects. Nothing further from reality - one of our objectives is that the workshop has a firm anchorage in which students will find when they come out of the controlled environment of the classroom and have to develop, as Jurists, in the world. Workshop encourages teamwork, encourages reflection critical of the student and their ability of argumentation and expression both oral and written, allows you to deal with a complex problem with very different perspectives, facilitates direct dealing with subject matter experts from various sectors, scale on the search for solutions to real problems of society and fosters, in this sense, the ethical commitment.

Keywords: Educational innovation, active learning, interdisciplinary workshop, law, education methodology

1. Presentación

El Diccionario de la RAE ofrece la siguiente definición del término "aprender": "Adquirir el conocimiento de algo por medio del **estudio** o de la experiencia" o "Tomar en la **memoria**". Esta idea, si suprimiéramos la referencia a la experiencia, podría estar cortada sobre patrones de otro tiempo. Pero no se puede decir que encaje con la concepción actual del aprendizaje, y desde luego no concuerda con la filosofía del Espacio Europeo de Educación Superior.

Basta atender a cualquiera de las guías docentes que se imparten en los Grados las Universidades europeas, para constatar que, al menos en el plano del deber ser, no se trata tanto o no solo de adquirir conocimientos, como de desarrollar competencias y habilidades. Al servicio de este objetivo se utilizan las más diversas metodologías y técnicas de innovación docente. Todas ellas, de algún modo, ponen al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje.

La idea sin embargo no es tan original. Creo que desde siempre muchas personas han sido conscientes de que memorizar o adquirir un bagaje importante de información, sin despreciar su valor, no era lo mismo que aprender. En el s. XVIII, BENJAMÍN FRANKLIN, que participó en la redacción de la Declaración de independencia de los EEUU de América, además de ser político, científico e inventor (probablemente muchos recuerden su famoso experimento con la cometa, que le llevaría a demostrar que los rayos son descargas de tipo eléctrico), apenas cursó estudios oficiales elementales. A él se debe una cita bastante sugerente: "Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involúcrame y lo aprendo".

La mayoría de las técnicas de innovación educativa pretenden en última instancia, o en primera, involucrar al estudiante. Aquí, creo que la RAE está acertada. Involucrar es – dice – "abarcar, incluir, comprender" o "complicar a alguien en un asunto, comprometiéndolo en él".

Muchos recordarán una película que James Bridges dirigió en 1973, cuyo título en

inglés es "The paper chase". Creo que se tradujo al español como "Vida de un estudiante". Poco después daría lugar a una serie de televisión emitida inicialmente por la CBS Television y posteriormente en Showtime, que se mantuvo en antena durante ocho años. Relata el primer año de estudios de un alumno brillante en la Facultad de Derecho de Harvard. Sin duda el personaje que nos atrapa desde el principio es el viejo y exigente profesor Kingsfield, una leyenda viva en la universidad. Kingsfield imparte sus clases a partir de lo que él llama el método socrático. Desde el principio advierte a sus alumnos de lo que van a encontrar allí:

"– Yo les llamo – dice -, les hago una pregunta y ustedes responden.
¿Por qué no les doy una charla y ya?
Porque con mis preguntas ustedes aprenden a enseñarse a sí mismos."

Y les advierte:

"– Nunca van a encontrar la respuesta correcta, absoluta, final. En mi clase siempre hay otra pregunta, otra pregunta que sigue a su respuesta".

Acaba con un símil medico y una conclusión que lo resume todo:

"– Están en una sala de operaciones. Mis pequeñas preguntas son los dedos tanteando sus cerebros. Aquí hacemos cirugía cerebral. Ustedes se enseñan a ustedes mismos el Derecho, pero yo entreno sus mentes".

Yo no sé si somos cirujanos del cerebro pero sí que sé que estamos aquí para entrenar, de algún modo, a nuestros estudiantes. Cuando el estudiante participa activamente, colabora e interactúa con otros, da su opinión, resuelve un problema que se le ha planteado, tiene la oportunidad de pensar y formular preguntas a expertos sobre la materia, reflexiona acerca de una noticia de prensa, una película o sus propias experiencias personales en clave jurídica, emplea las nuevas tecnologías para buscar información o para dialogar con otros, asiste y observa de primera mano un juicio, cuando hace cualquiera de estas cosas, se involucra en el asunto y se compromete en él. ¿El resultado? Aprende.

En 2012-2013, se implantó en la Universitat de València el Tercer curso del Grado de Derecho. Esto suponía una ventaja para los profesores con responsabilidades

docentes o de coordinación en él: contábamos con la experiencia previa de los dos cursos anteriores. En el plan vigente existe un entramado de coordinaciones: de grado, de dobles grados, de cursos, de asignaturas, de grupos dentro de cada curso. Mientras elaborábamos las guías docentes del citado curso, los coordinadores de las ocho asignaturas que se imparten en él pensamos que sería una buena idea constituir un grupo de innovación educativa que nos permitiera organizar y avanzar en el desarrollo de metodologías activas de enseñanza/aprendizaje en el tercer curso, aprovechando los resultados obtenidos en primero y segundo y colaborando en la tarea de ensayar, perfeccionar y si, es del caso, llegar a descartar métodos que no se mostraran operativos. Solicitamos y obtuvimos a tal efecto el reconocimiento de un Proyecto de innovación educativa "Finestra Oberta 2012-2013 UV-SFPIE FO-80703" de la Universitat de València. Nuestra ambición era que las experiencias desarrolladas no se limitasen a este curso y fueran útiles en el futuro. En el seno del grupo se han ensayado metodologías muy diversas, algunas de ellas, con carácter interdisciplinar.

Quiero presentar, en este trabajo, una de ellas, en la que he actuado como coordinadora: "El Taller de garantías". Esperamos que se consolide como una actividad que supere la barrera temporal de un curso y siga activada en cursos posteriores. Por otra parte, tiene la suficiente flexibilidad para entretejerse con otro tipo de actuaciones. En mi caso, p. ej., he complementado la estructura básica del taller con otras dos actividades complementarias: un blog basado en el comentario de noticias de prensa de actualidad y un foro de cine.

2. El taller de garantías

2.1. Objetivos

El Taller parte de unos OBJETIVOS MUY DEFINIDOS, utiliza una ESTRUCTURA probada, que nosotros hemos adaptado, introduciendo algunas novedades y, podemos decirlo ya a estas alturas del curso, ha arrojado unos resultados más que POSITIVOS: esta es la opinión de los docentes y también la percepción que tienen los estudiantes que han participado.

Para que una actividad de este tipo funcione creo que es necesario que se den tres presupuestos:

1º. Ciertas convicciones.
2º Asumir un compromiso.
3º Y trabajar mucho.

Las CONVICCIONES están estrechamente unidas a los objetivos. Tenemos que formar a nuestros estudiantes para que el día de mañana, cuando salgan del entorno controlado de las aulas, sepan enfrentarse al mundo profesional y gestionar con éxito la empresa que les corresponda. Esto exige el desarrollo de ciertas habilidades. Y para ello no resulta suficiente, sin desmerecer su valor, la clase magistral.

I. En primer lugar, hay que vencer la tendencia, que puede verse reforzada por la división de los planes de estudio por asignaturas según disciplinas, a ver el Derecho como una suma de compartimentos estanco. Nada más alejado de la realidad. La realidad no está compartimentada; en ella, cada problema tiene múltiples proyecciones que se entretejen para formar una trama compleja. Por ello era importante que el taller tuviera carácter interdisciplinar. En este curso se han implicado profesores de Derecho civil – Adela Serra Rodrígez, Mª Teresa Marín García de Leonardo y Mª Dolores Mas Badía (coordinadora) –, procesal Lorenzo Navarro Lorente, Luis. A. Cucarella Galiana – y financiero – Salvador Montesinos Oltra –, aunque se encuentra abierta a otras especialidades.

II. Establecida esta premisa, una segunda convicción: el taller debe tener un carácter eminentemente práctico y tratar sobre problemas reales de la sociedad. Creo que con esto conseguimos dos cosas:

a) Una ya la he anunciado: preparar al estudiante para la vida real.

b) Otra: involucrarlo, implicarlo en la actividad. Esto resulta más fácil si lo hacemos trabajar sobre problemas que le resulten cercanos y que sea capaz de reconocer en la sociedad en la que vive.

Este curso teníamos claro cuál iba a ser la materia objeto de estudio. Puede resumirse en dos palabras. Quien lo prefiera las pondrá entre interrogantes. Últimamente es difícil encontrar un noticiario en el que no aparezcan, han sido lema de muchas pancartas y fueron *trending topic* durante varias horas en España el 12 de noviembre de 2012: STOP DESAHUCIOS. Bonanza económica, obtención de un préstamo hipotecario con interés variable, gracias a una tasación, podríamos decir "generosa" de la vivienda, y a una estimación no del todo responsable de los riesgos, posterior crisis, desempleo, imposibilidad de seguir satisfaciendo las cuotas del préstamo, ejecución hipotecaria y eventual lanzamiento de los deudores que pierden su casa aunque siguen atados con la entidad bancaria. Si al aliño unimos burbujas inmobiliarias que estallan, intentos de negociación con el Banco, abuelos pensionistas que deben cargar con el sustento de la familia pese a llevar décadas peinando canas, ayudas públicas a la banca que sigue pagando primas elevadísimas a sus directivos, o ciudadanos desahuciados que se convierten en okupas de sus propias viviendas o que se suicidan, puede parecer una película, una de esas que hubiera bordado Berlanga en su primera etapa … aunque todos sabemos que la realidad siempre acaba superando a la ficción.

Ahora bien, queremos dejar claro que no ha sido un criterio efectista, sino de compromiso con los problemas y las necesidades reales de la sociedad unido al valor didáctico el que nos ha llevado a escoger este asunto.

III. Mención especial merecen las competencias y habilidades a desarrollar en relación con los documentos jurídicos. ¿Puede salir un alumno realmente preparado de la Facultad sin haber visto jamás una escritura pública, una demanda, un folio registral, una sentencia, etc? Creemos que no y el tercer curso es idóneo para que el estudiante se familiarice con este tipo de documentos, que los conozca, aprenda a interpretarlos y, en algunos casos, a redactarlos. ¿Cómo conseguimos esto?

El caso versa sobre un préstamo hipotecario. Los datos relativos al mismo y a la garantía hipotecaria no se le ofrecen directamente al estudiante. Se le facilita la propia escritura de préstamo y el folio registral con la inscripción correspondiente. Gracias a las nuevas tecnologías, se pueden simular estos documentos, con los datos de nuestro supuesto, con un realismo total. Es el propio estudiante el que, tras tomar contacto con

los documentos, debe espigar los datos relevantes.

En segundo lugar, los grupos de trabajo no sólo deben ofrecer su respuesta al caso, sino que han de redactar los documentos que luego indicaremos. Cierto que requiere un esfuerzo añadido para el alumno y también para el tutor que supervisa el trabajo, pero los resultados formativos hacen que merezca la pena.

IV. Por último, creemos que es necesario que el estudiante no viva el Derecho con una visión puramente positivista. No debe olvidar nunca que detrás del Derecho está la aspiración a la justicia y que el Derecho no tiene sentido alguno si no sirve para resolver los problemas que genera la convivencia. Buscábamos, pues, una actividad, que fomentara el desarrollo del compromiso ético con la sociedad a la que servimos como juristas.

A partir de estos objetivos, el taller incentiva el trabajo en grupo, fomenta la reflexión crítica del alumno y su capacidad de argumentación y de expresión tanto oral como escrita, permite afrontar un problema complejo con perspectivas muy diversas, facilita el trato directo con expertos en la materia procedentes de diversos sectores, bascula sobre la búsqueda de soluciones a problemas reales de la sociedad y fomenta, en este sentido, el compromiso ético.

El trabajo y el compromiso que requiere el taller guarda relación, en gran parte, con su carácter interdisciplinar. He hablado antes de involucrar. En primer lugar, cronológica y lógicamente, a los profesores. Y esto no es siempre fácil pues organizar y participar en esta actividad requiere, sin duda un esfuerzo extra y la disposición a coordinarse con otros compañeros: no sólo los alumnos trabajan en equipo y desarrollan un esfuerzo colaborativo; nosotros también. Y todas las ventajas e inconvenientes que presenta el trabajo en grupo cuando hablamos de estudiantes pueden predicarse de los profesores.

2.2. La estructura

El cañamazo estructural del taller es deudor del Taller de Fuentes que, coordinado por el prof. Goran Rolltner viene funcionando desde hace varios cursos en Primero, dentro de la asignatura Técnicas y habilidades jurídicas. Nosotros hemos realizado algunas adaptaciones.

El Taller gira en torno al análisis y resolución de un caso práctico vinculado a las materias que son objeto de estudio en el Tercer curso de Derecho por distintas asignaturas. Este hilo conductor, transversal, es un problema, un supuesto conflictivo extraído de la realidad, sobre el cual o a partir del cual se trabaja en grupo con el apoyo de un tutor. Los grupos adoptan papeles o roles diferentes: este curso, deudor y acreedor hipotecario respectivamente.

El caso planteado en el curso 2012-2013 arranca de un préstamo hipotecario solicitado por una joven pareja para adquirir una vivienda, en tiempos de bonanza económica. Inmersos ya en la crisis, él en paro, ella con reducción de jornada laboral, y con un hijo pequeño, su situación económica hace que les resulte imposible seguir atendiendo las cuotas del préstamo y se ven expuestos a la posibilidad de la ejecución hipotecaria y del eventual lanzamiento de la vivienda.

Como ya hemos destacado, los datos del préstamo hipotecario sobre el que se trabaja, no se han ofrecido directamente al estudiante. Lo que se les ha proporcionado es el folio registral correspondiente, con la inscripción de la hipoteca, en la que tenían que espigar y seleccionar esos datos.

El supuesto de hecho se complementa con unas cuestiones para orientar el análisis del alumno y sus propuestas de solución. Entre estas cuestiones se le invita a valorar la respuesta actual de la ley, el margen de actuación de los jueces, las posibilidades de una mediación o intermediación como alternativa a la solución judicial del conflicto, a valorar la importancia de desarrollar habilidades de negociación y a proponer, incluso, posibles modificaciones legislativas. Debe aprender que la función de las normas jurídicas no es otra que dar respuesta a las necesidades sociales. Pretendemos que piense y que lo haga dialogando con otros, que defienda sus argumentos, que aprenda de sus propias dudas y aprender nosotros con él.

Para ello se han seleccionado unas lecturas y materiales audiovisuales de apoyo. Es importante, para el éxito de la actividad, que los docentes implicados escojan con cuidado estos materiales.

Como vehículo de comunicación, entre docentes y entre estos y los estudiantes, contamos con un blog (garantias.blogs.uv.es). En él se publica una explicación general de la actividad, el cronograma, el caso práctico y las cuestiones a resolver, las lecturas

de apoyo, la solución que ofrecen los estudiantes al caso planteado – primero un borrador con una solución provisional, luego la definitiva –. Al mismo tiempo, se mantiene actualizada, a través de las correspondientes entradas, las información acerca de las novedades que se van produciendo en la materia: novedades legislativas, pronunciamientos jurisprudenciales destacados, etc. Se ofrecen además, enlaces directos a distintos materiales que va generando la actividad, como los vídeos de la jornada "Sobreendeudamiento familiar y ejecución hipotecaria: perspectivas y propuestas", a la que luego me referiré.

Además de resolver las cuestiones del caso, los grupos que ostentan el papel de deudores hipotecarios deben redactar una propuesta de mediación dirigida a la entidad bancaria acreedora. Los que ejercen el papel del Banco, deben elaborar una demanda ante el incumplimiento de los deudores. Ello les permite trabajar este tipo de competencias.

El taller incluye tres sesiones presenciales, que tienen lugar en días destinados a la realización de actividades complementarias:

1ª Presentación de la actividad, anuncio de la composición de los grupos de trabajo, asignación de un profesor tutor, y propuesta de caso práctico.

Se distribuirá también los roles o papeles entre los grupos, de modo que no todos resolverán el caso con la misma perspectiva. Algunos lo harán como si fueran el Abogado de los deudores hipotecarios. Otros, como si representasen a la entidad bancaria.

2º Jornada con especialistas en la materia.

Este curso organizamos una Jornada, titulada "Sobreendeudamiento familiar y ejecución hipotecaria: perspectivas y propuestas", que se celebró el día 12 de abril en el Aula Magna de La Nau (C/Universitat, 2). Dada la materia elegimos el formato de mesa redonda en que cada interviniente aportaba un punto de vista diferente.

El acto fue inaugurado por la Decana de la Facultad de Derecho, María Elena Olmos. Su objetivo consistió en mostrar la situación actual y perspectivas de futuro de los lanzamientos de la vivienda habitual como consecuencia de la ejecución de la

hipoteca, ante las últimas medidas legislativas y pronunciamientos judiciales. La primera ponencia corrió a cargo D. Javier Orduña Moreno, Magistrado del Tribunal Supremo (Sala Primera) y Catedrático de Derecho civil, que reflexionó acerca del posible alcance de la cláusula "rebus sic stantibus" en tiempos de crisis económica. Siguió una mesa redonda ("Perspectivas y propuestas ante la ejecución hipotecaria de la vivienda familiar"), moderada per la Profa. Dra. Mª Dolores Mas Badía, con los siguientes participantes, todos ellos especialistas en la materia y destacados representantes de distintos sectores profesionales: 1º Dª Mª Emilia Adán García (Decana Autonómica del Colegio de Registradores de la Propiedad i Mercantiles de la Comunitat Valenciana). Destacó el papel de los Registradores de la Propiedad, en su función calificadora, a la hora de filtrar el acceso al Registro de la Propiedad de posibles cláusulas abusivas incluidas en los préstamos hipotecarios y dio su opinión sobre la dación en pago y otras medidas que se podrían adoptar para mejorar el actual sistema. 2º D. Pedro Viguer Soler (Decano de los Juzgados de Valencia). Tuvo un papel protagonista en la redacción del Informe que presentaron, hace unos meses, varios Jueces Decanos al Consejo General del Poder Judicial sobre el procedimiento de ejecución hipotecaria, en el que se proponía distintas medidas a considerar para su reforma, muchas de las cuales se están debatiendo en la actualidad en la sociedad y lo han sido en instancias parlamentarias. Y 3º D. Daniel Araque Galván (Técnico de consumo de ADICAE – Asociación de usuarios de Banca, Cajas y Seguros -). ADICAE, una de las asociaciones de consumidores más representativas en el territorio nacional, se muestra muy activa en la protección de los consumidores frente a las consecuencias de la ejecución hipotecaria y ha organizado numerosos foros desde su Plataforma Hipotecaria, creada en 2007. Los medios de comunicación se hicieron eco de la Jornada, a la que asistieron numerosos estudiantes de Derecho (entre ellos, de modo destacado, los que participaban en el Taller de Garantías), además de profesores, registradores de la propiedad, letrados y público en general.

He querido detallar su contenido porque constituye una de las claves del éxito del Taller de garantías. Uno de los aspectos que más han valorado los estudiantes es la posibilidad de recibir de primera mano la opinión de especialistas cualificados y poder interactuar con ellos a través de sus preguntas. La Jornada cumple con la importante

función de motivar a los alumnos en su proceso de aprendizaje, ponerles en contacto con el Derecho vivo e inculcarles la importancia de desarrollar, como juristas, el compromiso ético con los problemas y las necesidades reales de la sociedad a la que servimos.

La Jornada fue grabada y puede accederse a la misma, distribuida en dos vídeos, a través del siguiente enlace: http://mmedia.uv.es/index?f=_all&w=INNODER3 De este modo se cumple también con otro de los objetivos del Taller: generar materiales que puedan ser recuperados y utilizados en cursos próximos o por docentes y estudiantes aunque no participen directamente en el Taller.

3ª La última sesión presencial se dedica a la exposición pública de los trabajos de los grupos seleccionados por los tutores. Previamente a esta selección, además de publicar la respuesta en el blog, cada grupo realiza una breve exposición oral de la misma a su tutor.

Entre las sesiones presenciales, discurren distintas actividades: los integrantes de cada grupo se reúnen cuantas veces sea necesario para trabajar en el caso, con la orientación del tutor en la medida que lo necesiten. En el plazo indicado deben publicar la solución al caso, primero un borrador y después la solución definitiva, en el blog. Pueden acompañar también, con carácter voluntario un *power point*, un poster digital o un vídeo compuesto por ellos con su solución. Redactarán uno de los siguientes documentos jurídicos, para lo cual, se les facilitarán los correspondientes formularios: demanda o propuesta de acuerdo extrajudicial. Así mismo deben pensar y publicar en el blog algunas preguntas que propondrían a los ponentes en la Jornada a la que antes se ha hecho referencia. Algunas de ellas serán seleccionadas por los tutores y el grupo autor de las mismas tendrá la oportunidad de plantearlas a los ponentes.

Al final de la actividad se solicita a los grupos que autoevalúen su propio trabajo y el de los otros grupos, incluyendo una nota numérica y motivando la calificación. Durante el próximo curso pretendemos mejorar el sistema de evaluación a través de un método de evaluación entre pares por rúbricas.

Como hemos dicho el taller tiene carácter interdisciplinar, de modo que la valoración del trabajo del estudiante tiene repercusión en la calificación de las distintas

asignaturas que participan. De este modo, el estudiante rentabiliza su esfuerzo y tiene una motivación adicional para implicarse en el Taller.

Con esta actividad esperamos que la formación académica se acompase a los conocimientos y habilidades necesarios para la práctica del Derecho en el mundo profesional y que el estudiante se involucre en su propio aprendizaje, que no tenga como única y entonces pobre ambición aprobar la asignatura. Estamos convencidos de que esta metodología sirve para el entrenamiento en aquellas habilidades o destrezas que necesitará cuando acceda al mercado laboral.

En el servidor multimedia de la Universitat de València consta un material audiovisual con la presentación-resumen del Taller de garantías 2012-2013. Puede accederse al mismo a través del siguiente enlace:
http://mmedia.uv.es/buildhtml?lang=es_ES&user=mdmas&name=tallerdegarantias.mp4&path=/&id=33070

Puede encontrarse más información sobre el Taller de garantías en:
http://garantias.blogs.uv.es/

Y sobre el Proyecto de innovación en que se inscribe en:
http://inno3der.blogs.uv.es/

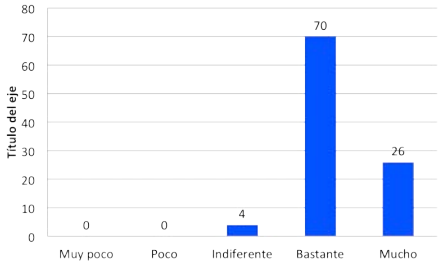
2.3. Percepción de los estudiantes

¿Cuál es la percepción que tienen los estudiantes que han participado en el taller de garantías del valor formativo de la actividad?

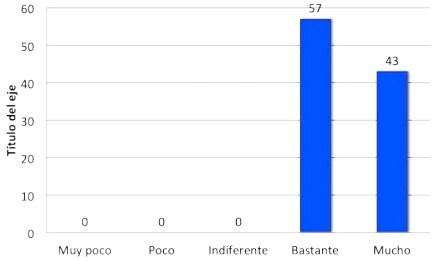
A continuación se ofrecen los resultados de una encuesta que respondieron nuestros alumnos, mediante la herramienta Google Drive. Los he trasladado a unos gráficos para que puedan apreciarse de un modo visual. Como se puede comprobar el grado de satisfacción es muy alto.

Taller de Garantías. Evaluación 2012-2013. Valoración General

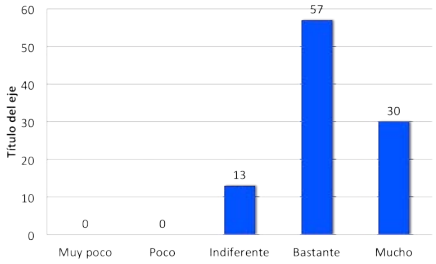
¿Recomendaría esta actividad a otros compañeros?



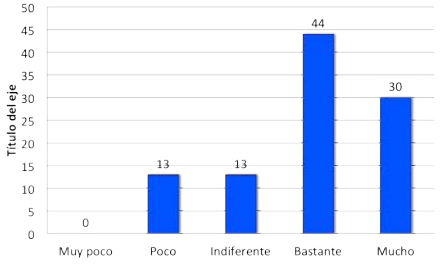
¿Cree que el taller de garantías, en general, contribuye de modo positivo a su formación jurídica?



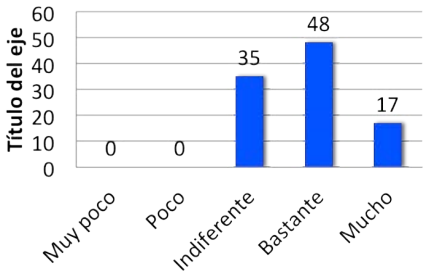
¿Cree que el carácter interdisciplinar de la actividad mejora su valor formativo?



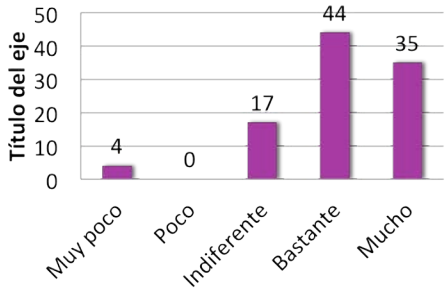
¿Qué valor le atribuye al blog en el Taller de Garantías? ¿Cree qué es útil?



¿Cree que la estructura del taller es en general correcta?

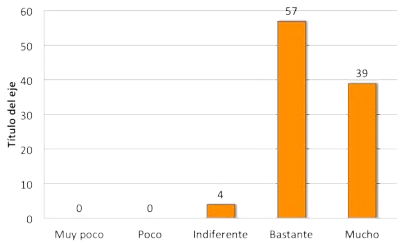


¿Cree que la labor de guía de los profesores en el taller ha sido adecuada?

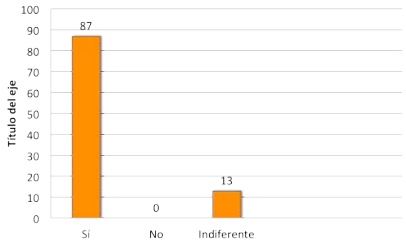


Esfuerzo y repercusión en la calificación final

¿Cuánto esfuerzo ha requerido de usted la actividad?



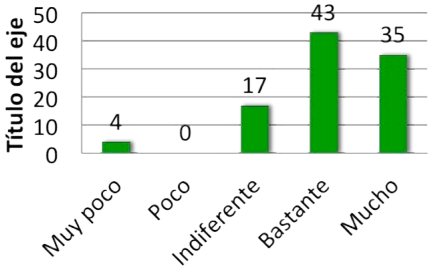
¿Cree que la calificación que obtenga en esta actividad debería contar más en la calificación final?



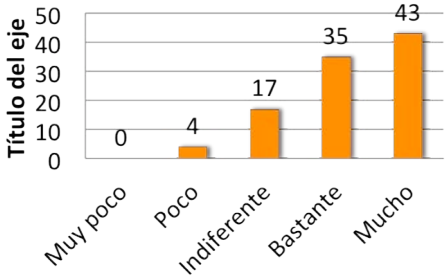
Desarrollo de competencias específicas

¿Cree que el taller de garantías contribuye al desarrollo de las siguientes competencias?

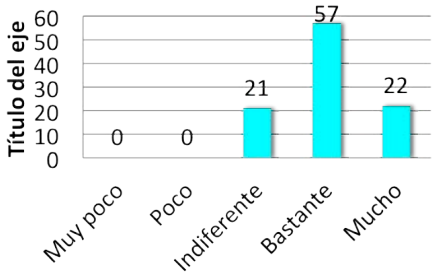
Trabajo en grupo



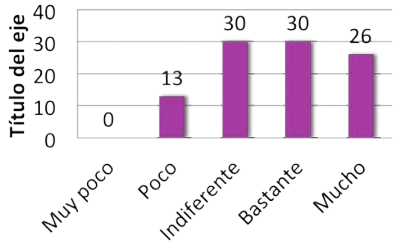
Expresión y comunicación oral



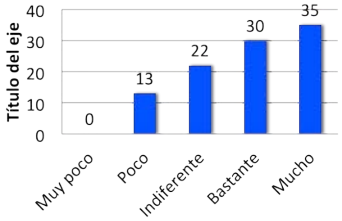
Comprensión y análisis de documentos jurídicos



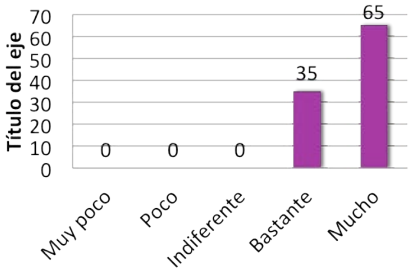
Expresión escrita



Compromiso ético

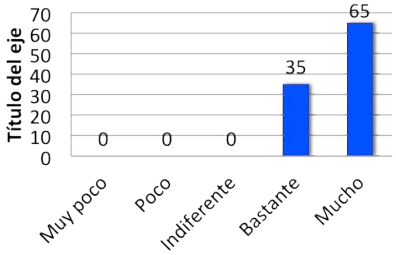


Análisis y solución de problemas reales

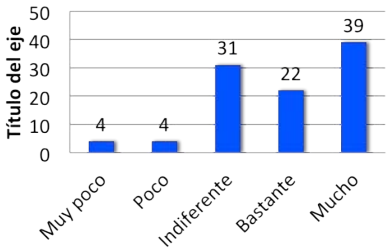


Aspectos concretos

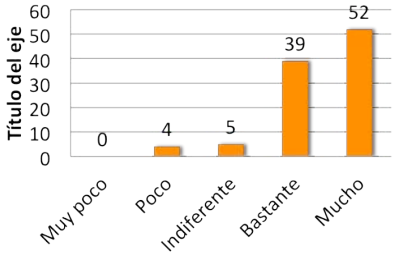
Después de participar en la actividad, ¿cree que tiene un mejor conocimiento del funcionamiento de la hipoteca y de las causas y posibles soluciones al problema de los lanzamientos o desahucios hipotecarios que si no hubiera participado en el taller?



¿Qué valor atribuye a la Jornada "Sobreendeudamiento familiar y ejecución hipotecaria: perspectivas y propuestas" en su formación como jurista?



¿Cree que es bueno que se organicen jornadas de este tipo dirigidas a la formación del estudiante?



PARTE IV. APRENDIZAJE COLABORATIVO Y APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS

Uno de los mayores obstáculos con los que se enfrentan los egresados al inicio de su tarea profesional consiste en la dificultad que experimentan para trabajar en equipos interdisciplinares y abordar clínicamente un caso. El Aprendizaje Basado en Problemas ofrece la posibilidad de desarrollar, entre otras, habilidades interpersonales que facilitan la comunicación y proporcionan al estudiante una metodología de trabajo basada en el análisis, el diagnóstico, la argumentación y la toma de decisiones, a la par que fomenta el pensamiento crítico y divergente.

El Aprendizaje Colaborativo, al igual que el Aprendizaje Basado en Problemas, hunde sus raíces en planteamientos socio-constructivistas avalados por numerosas investigaciones, según los cuales el apoyo recíproco entre iguales para conseguir un fin común proporciona una mayor intensidad en el aprendizaje. Dada la necesidad que tienen los profesionales de trabajar colaborativamente resulta imprescindible suministrar a los estudiantes algo de formación en esta materia.

Ambos planteamientos no son incompatibles, sino complementarios. El aprendizaje colaborativo proporciona estrategias que facilitan la cooperación en los grupos de Aprendizaje Basado en Problemas, aunque, por supuesto, es posible desarrollarlas de forma independiente y en contextos diferentes.

Este panel tiene como objetivo propiciar una reflexión sobre la posibilidad de desarrollar estrategias de este tipo en el aula para que los estudiantes alcancen un aprendizaje más profundo y significativo, teniendo en cuenta las limitaciones económico-financieras, socioculturales y de infraestructura a las que nos encontramos sometidos.

17. COMPARACIÓN ENTRE TRES PRINCIPALES FORMAS DE INSTRUCCIÓN EDUCATIVA*

Daniel Moraga, Consultor TBL; Docente Universidad Diego Portales y Asesor OFECS Universidad Iberoamericana, e-mail: dmm2640@gmail.com

Antoni Font, Director del Department de Dret Mercantil, Dret del Treball i de la Seguretat Social, Universidad de Barcelona, e-mail: afont@ub.edu

	Docencia frontal ("Lectures")	Aprendizaje Basado en Problemas ("PBL")	Aprendizaje Basado en Equipos ("TBL")
Principios claves y asunciones del aprendizaje	-Pone énfasis en la transmisión eficiente del conocimiento especificado por el docente hacia el aprendiz que toma apuntes para su posterior estudio. -Los aprendices obtienen mayormente su beneficio de las presentaciones organizadas y sistemáticas de la información que será objeto de los correspondientes exámenes.	-Pone énfasis en el aprendizaje dirigido por el estudiante y en el uso del conocimiento estimulado por el reto de proponer soluciones a problemas reales en pequeños grupos dirigidos por un tutor. -Los aprendices obtienen mayoritariamente su beneficio de las oportunidades para formular hipótesis de solución a problemas auténticos en grupos liderados por un tutor, lo cual estimula el estudio individual de determinadas "necesidades de aprendizaje" seguido de la aplicación de la información adquirida con ello.	-Pone énfasis en la aplicación del conocimiento especificado por el docente para resolver problemas reales o formular hipótesis en equipos autónomos en una misma aula. -Los aprendices obtienen mayoritariamente su beneficio de las oportunidades de aplicar sus conocimientos y aprendizajes previos a través de discusiones y resolución de problemas en equipos y recibir en forma inmediata retroalimentación referente a sus conclusiones como equipos.
Método instruccional básico Secuencia de aprendizaje	-Los docentes encargados de dar clases magistrales, suministran el contenido y se apoyan normalmente en syllabus o guías de clases para facilitar la toma de apuntes de los estudiantes. -Los aprendices capturan el contenido de la información con apuntes cuyo estudio sirve para preparar los exámenes al fin de cada unidad. -Las clases y los apuntes, se complementan normalmente con material de lectura asignado.	-Los tutores van revelando de forma progresiva los escenarios preparados previamente. Los aprendices analizan la información presentada e identifican hechos relevantes y posibles carencias en sus conocimientos para formular hipótesis. -Entre las sesiones, los aprendices estudian, para colmar sus deficiencias y vuelven con la preparación suficiente para aplicar sus nuevos conocimientos en discusiones guiadas por un tutor.	-El director del curso identifica claramente los resultados del aprendizaje que serán trabajados en la sesión. Los aprendices llegan preparados a las clases, para demostrar sus conocimientos en los tests de entrada de aseguramiento del aprendizaje inicial, primero en forma individual y luego grupal. A continuación los aprendices, aplican este conocimiento para formular hipótesis y para resolver y compartir soluciones a problemas surgidos en las discusiones intragrupales e intergrupales
Incentivos que dirigen Conductas	-Los aprendices tienden a estar motivados para asistir a las clases y estudiar los apuntes, debido a que eso les ayuda a obtener mejores resultados en los exámenes. Por regla general estos exámenes tienden a priorizar el uso de preguntas de selección múltiple.	-Los aprendices tienden a estar motivados para participar en discusiones de grupo y estudiar fuera de clases dado el interés suscitado por el supuesto y la posibilidad de encontrar una explicación y contribuir a su solución. La preparación para los exámenes constituye una motivación, pero de menor entidad. El examen tiende a poner el énfasis en preguntas de desarrollo.	-Los aprendices tienden a estar motivados para llegar preparados a clases y participar activamente en forma individual y grupal en los tests de aseguramiento del aprendizaje inicial. La motivación para participar en las discusiones internas de los equipos viene aumentada por la naturaleza de los supuestos. La preparación para los exámenes constituye una motivación, pero de menor entidad.
Resultados Esperados	-Adquisición de contenidos -Compresión de conceptos e ideas	-Mejora de la capacidad para formular hipótesis, resolver problemas y razonar críticamente. -Adquisición de contenidos y compresión. -Habilidad para comunicarse y trabajar efectivamente en grupos dirigidos por un tutor.	-Adquisición de contenidos y compresión. -Mejora de la capacidad para aplicar los contenidos, formular hipótesis, resolver problemas y razonar críticamente. -Habilidad para comunicarse y trabajar colaborativamente en equipos autónomos.

Rol del Instructor	-Establece los objetivos de aprendizaje; selecciona los contenidos; identifica los recursos de aprendizaje; prepara presentaciones bien organizadas, con ayudas para dirigir el aprendizaje (diapositivas., syllabus, apuntes o guías de aprendizaje); conduce el aprendizaje de los estudiantes y lo dirige hacia un fin predeterminado.	-Construye escenarios de trabajo para estimular la necesidad de búsqueda de información y el aprendizaje de objetivos relevantes por parte de los estudiantes. -Facilita las discusiones en pequeños grupos; -Provee retroalimentación y guía de acuerdo con las necesidades de los aprendices.	-Establece los resultados de aprendizaje. -Selecciona el contenido y los recursos. -Prepara los tests de aseguramiento del aprendizaje inicial. -Aborda las preguntas y aclara concepciones erróneas de los estudiantes. -Prepara aplicaciones relevantes sobre los contenidos para estimular discusiones grupales significativas y útiles.
Rol del Experto	-Participa como instructor: provee los contenidos a los aprendices e incluye casos como ejemplo.	-Participa como un consultor: si se le solicita o si fuera necesario, orienta el aprendizaje independiente de los estudiantes.	-Participa como instructor: provee los contenidos y las oportunidades de aplicarlos para resolver los casos en el aula.
Rol del Estudiante	-Asiste a las clases; estudia sus apuntes; se prepara para los exámenes al final de cada unidad.	-Identifica sus necesidades de aprendizaje. -Realiza estudio independiente fuera del aula. -Contribuye a la discusión grupal.	-Realiza estudio independiente fuera del aula. -Contribuye a la discusión del equipo. -Ayuda a defender las soluciones del equipo en el aula.
Costos Relativos	-Requiere únicamente un profesor que dicte las clases a todo un curso en 1 aula. Eventualmente puede incluir también profesores invitados.	-Requiere separación del curso en grupos pequeños liderados por un tutor en una razón típica de 1 tutor/8-12 estudiantes. Normalmente 1 grupo en 1 sala independiente, aunque es posible gestionar varios grupos en una misma aula. En su formato "clásico" (1 tutor, 1 grupo, 1 sala) exige mayor número de profesores y aulas que la docencia frontal y por ello, puede tener un costo elevado.	-Requiere formación de equipos de estudiantes (5-7 estudiantes por equipo) que trabajan juntos en la misma sala con un solo instructor. Dado que no requiere mayor número de tutores ni mayor infraestructura para la docencia (usa la misma que la docencia frontal) se ha estimado que el TBL tiene un costo cercano al 10% o menos del costo del PBL.

* Traducido y Modificado con autorización de la fuente original: "Team Learning in Medical Education, Baylor College of Medicine, September 2002" http://www.bcm.edu/fac-ed/index.cfm?pmid=6586

18. CLINICAL LEGAL EDUCATION AND PROBLEM-BASED LEARNING: AN INTEGRATED APPROACH TO STUDY FIT FOR PURPOSE? [157]

Richard Grimes, Director of Clinical Programmes, York Law School, University of York. E-mail: richard.grimes@york.ac.uk

Setting the scene

Over the past few years there has been a marked and rapid expansion in the number of law schools establishing clinics. As will be seen below the history of clinical legal education (CLE) owes much of its history to developments in the USA however the growth of this form of experiential learning is now evident globally, from Afghanistan to Zambia, in countries where Christianity, Islam or other (or no) religions dominate and in the Common and Civil Law worlds.

Despite the now strong presence of this model of 'learning by doing' in so many jurisdictions questions about the how, what and why of clinic are still asked by both those interested in setting a clinical initiative up and by colleagues or are already using such a learning and teaching methodology.

As this paper explains, one of the clinical education models is termed 'problem-based learning' (PBL). This is implemented as the means of learning across the entire programme at the University of York, in the United Kingdom (UK). As clinic was once the exception rather than the rule in the law school curriculum, so PBL is now. This particular form of learning is unusual in a legal context (not, as we will see, in the medical education world) and the faculty and students at the York Law School (YLS)

[157] This paper has its origins in a book that was published in 1998 entitled*: Clinical legal education: active learning in your law school* (Brayne H., Duncan N. and Grimes R., 1998, Blackstone Press). Chapter 1 has, I part, been revisited here. It has been substantially rewritten, amended and updated to include subsequent developments in legal education and to incorporate the major shift in learning and teaching represented by the curriculum and pedagogy at one particular institution, York Law School, University of York, UK. Here the entire curriculum can be described as 'clinical' – simulated and real-client. This paper was prepared for and delivered at the colloquium on clinical legal education held at the University of Luxembourg, 6-7 June 2013 and attended by colleagues from universities in Belgium, France, Italy, Luxembourg, Russia, the UK and the USA. The purpose of the colloquium was to examine the role and potential of clinic specifically in a Civil Law context.

are frequently asked what this is and how it works.[158] This paper will explain both the concept on CLE and the rationale behind and mechanics of PBL.

I attempt in this article to explain the nature of experiential learning that is, studying through the application of theory to practice. I then look at how this approach to education can be integrated into the wider curriculum through the use of problem-based learning (PBL) and identify the benefits and challenges of doing so. I use, in a case study, a description and analysis of how one particular law school uses clinic and PBL as the principal means of instruction and how this may represent not only an innovative departure from how law is conventionally learnt but also a positive one in terms of supporting student learning. Finally I ask and attempt to answer the question, to what extent is such a model transferable across jurisdictions and particularly in both the Common and Civil Law worlds?

This paper is intended to stimulate discussion amongst those interested in (or even opposed to!) establishing clinics in their law schools as well as hopefully adding to on-going discussions on the subject more generally.

Simply put, CLE requires students to take an active part in the learning process. They assume a degree of control over their own education and they see law in its real life context. Learning by doing exposes students to real or realistic settings in which both basic concepts and substantive rules can be studied. At the same time, students may address the practical, policy and ethical issues surrounding a given problem. The clinic will almost certainly provide a vehicle for the introduction to and enhancement of skills relevant to the study and practice of law, including legal and factual research, effective communication and client counselling. Students taking clinical courses are likely to be encouraged, as an explicit educational objective, to reflect critically on the content of the experience and to redefine their needs and strategies in consequence. They may also be asked to consider what being a professional actually means in what Schön has described as the sometimes relatively unpredictable and less than clear world of legal practice – as compared with the relative safety of the university lecture theatre.[159]

[158] An integrated PBL programme can be found in a small number of law schools globally including most notably at Maastricht in the Netherlands and more recently at the York Law School. As will be seen it is far more prevalent in medical education.

[159] Schön, D., *Educating the Reflective Practitioner*, Jossey-Bass, 1987.

But the clinic is more than that. CLE is designed to complement the rest of the student's learning experience. To do this with any success however we have to consider designing law courses which integrate the clinical with other aspects and topics of study. The intellectual and pedagogic worth of clinical education lies in the part it has to play in the overall programme of study. It is not an end in itself but rather a means by which the law and the legal process can be understood. Comprehension through both doing and reflecting is at the centre of the clinical ethos. This sometimes stands in stark contrast to the intensive content and assessment-led models so prevalent in undergraduate and vocational legal education in both the Common and Civil Law worlds.

The use of the clinic as a vehicle for study throws up very particular challenges, difficulties and rewards as will be explored in this paper. For those who are involved with clinical programmes, it sometimes seems that all aspects of educating lawyers are under the microscope. We have to look at, and try to justify, our general objectives, what we teach and how and how students are assessed. We also have to keep re-evaluating what we are doing as our educational heads are, in the old but vivid metaphor, 'above the parapet' in the sense that we are challenging conventional teaching and learning methodologies and, as such, are targets for those sceptical of, or challenged by, the concept of inter-active and student-centred teaching and learning.

As may already be apparent, I am personally convinced that CLE works in the sense of promoting a contextual and 'deep' sense of learning This is based on years of doing and monitoring it and from witnessing the feedback from and performance of students in clinics.[160]. It works because it is supported by educational theory. I will attempt to set the clinical experience in this theoretical framework and will identify the nature of the learning process and the specific outcomes that are being pursued. I will also look at the problems resulting from the clinical approach to learning, including resource implications.

[160] There are very few published works that look at the actual value that clinics may add to the learning experience. Brief reference to a study carried out in the mid 1990's can be found in: Grimes R. and Smith C., *Reviewing legal education – what do we want from our lawyers and how do we get it*, XXVII – XXIX, Delhi Law Review, 2007, 1. Inevitably, therefore, views on the pedagogic efficacy of clinic are largely personal and anecdotal. That said any assessment of the educational value of lectures or seminars is likely to meet the same objection. If one valid means of appraisal is student performance the academic results of clinic students tends to suggest relatively high levels of achievement. This is perhaps unsurprising given the motivation shown by those students who, in the main, engage with clinical studies in a positive manner and who become proactive in the conduct of their studies.

Let me begin with a prediction that I first made in 1998.[161] Clinical approaches to legal education will become increasingly important and are likely to become a significant part of the law school curriculum in the UK and elsewhere in both the Common and Civil Law worlds.[162]

The purpose of this paper is to aid this development by setting out in a clear and overt manner the issues surrounding the theory and practice of the clinic and in particular how a clinical approach to study can be effectively integrated within and across the curriculum through the combination of simulated and real-client case work.

I hope that this paper will be of use to two distinct audiences - the teacher (who is in a position to direct study and effect change) and the student (who is normally required to follow the syllabus and assessment regime dictated by the teacher). I believe that it is important to address this power relationship. It is equally important for the teacher and the student to read about issues of curriculum and course design and to play a meaningful role in the implementation of such development. The empowerment of the student in educational terms, which is, I suggest, often more spoken about than practised, means trying to get students to feel that they are not just recipients, but are the part-owners of (and therefore, to an extent, responsible for), the learning process that they go through.

What might each stakeholder get out of reading this chapter? Students: as well as an understanding of what clinical legal education is all about, its practical considerations and its role in the study of law, you will also have an opportunity to get an overall picture of how decisions are made in the legal education world, how change can be brought about and how you can play a part in these developments.

---

[161] See Chapter One of Brayne, Duncan and Grimes (1998) *op cit*

[162] This prediction is supported by the experience of a significant and growing number of legal educators in both the UK and other common law jurisdictions, notably Australia, Canada, India, South Africa, UK and USA. The importance of a hands-on approach to learning law has also been noted in a variety of professional and governmental reports (see Arthurs (Canada) 1984, Pearce (Australia) 1987, MacCrate (USA) 1992, ACLEC (UK) 1994, The Law Society/ Council of Legal Education (UK) 1995 and Carnegie (USA), 2007. As this paper is being written there is an on-going review of legal education in the UK, established by the regulatory bodies for barristers and solicitors, (the Legal Education Training Review (LETR)) which is expected to report by mid-2013 and, from the content of interim reports, is likely to value an experiential approach to study. According to a survey by LawWorks over 70% of the UK's 100 law schools now offer students a clinical experience albeit, in the majority of cases, not currently credit-bearing – see LawWorks, *Pro Bono law school survey*, The Law Society, 2011. In the Civil Law world similar movements are occurring as noted by Jamin Ch., *La Cuisne du Droit*, Lextenso, 2013

Lecturers: you will perhaps get a different, and, I suggest, refreshing perspective on legal education as a whole, and the role that clinical programmes could play. You will, if you are so inspired, come away with ideas of your own, ideas that that you will share with others.

The development of clinical education

Educating students through experiential learning and by using a 'hands-on' approach is nothing new. Neither is it the particular preserve of lawyers - in fact, far from it.

Clinical methods have long been used in the education and training of a range of students from doctors and nurses, to engineers, physicists, linguists, teachers and computer programmers. At a practical level, who would want to consult a medic who had not yet met a patient or did not have some degree of practical experience to complement his or her theoretical knowledge? Whilst the study of law may not necessarily lead students into the legal profession, the ability to apply the substance of the law clearly demonstrates the extent of a student's understanding. As will be shown, it is also a powerfully effective means by which concepts, rules and ethics can be assimilated and understood from doctrinal concepts and technical rules to philosophical debates and considerations of ethics and social justice. I also suggest that the clinic also appears to motivate students in a way rarely found elsewhere in the curriculum.

Learning law through such direct experience has until recently, and with very few exceptions, been limited to the overtly vocational stage of legal education. In the UK trainee lawyers have to undergo a form of apprenticeship before being deemed fully qualified and entitled to practise as such. This requirement has existed for many years although its continuance and form is one of the considerations of the most recent review of legal education.[163] In other jurisdictions there may be a period of work-based experience which may, or may not, be an assessed and credit-bearing part of the curriculum.

In England and Wales these apprenticeships, known as 'pupillage' for would-be barristers and 'training contracts' for aspirant solicitors, concentrate understandably on

163 Since writing this article the LETR has now issued its report. This confirms predictions indicated above and the Report itself is cited as the Legal Education and Training Review, *The future of legal services education and training regulation in England and Wales* (2013) and is available at: http://letr.org.uk/wp-content/uploads/LETR-Report.pd, accessed on 4 August 2013.

the requirements of pending practitioners. However this does not mean that a clinical experience is only relevant, in a jurisdiction such as the UK, at the point where someone may be more concerned with studying legal skills and professional attributes as opposed to acquiring doctrinal knowledge.[164] Rather, I suggest that it is also highly relevant to those undertaking their initial studies in law, in the UK, more often than not, at undergraduate degree level. This is perhaps even more the case in those jurisdictions where there are no 'conversion' courses. Clinics are designed to act as a focus for educating people in order to enable them to take responsibility for their learning both as students and in their future careers, whether as lawyers or otherwise.

So, what of the role of a clinical model in a legal studies programme? Learning law, largely through the Langdellian approach of appellate case law analysis, predominates in traditional law teaching, across Common Law jurisdictions at least. In the Civil Law world judicial precedent may be less evident – but learning and interpreting the literal letter of the law, from Codes and other edicts and through the non-interactive format of lectures, is not. My point is that where rules come from – cases, statutes or codes – it does not follow that distinct and different teaching methods are warranted. It is of course true to say that judicial precedent plays a lesser role in many aspects of legal practice and study (although for example in French administrative law is almost entirely case-based). Be that as it may, it remains that in Common and Civil Law jurisdictions the non-interactive lecture format predominates, irrespective of whether the rules that form the subject of study originate in codes, statutes or cases. I attempt here to make the argument for the suitability of clinic to both.

The concentration on legal doctrine extracted from a study of leading cases was pioneered, if not started, by Christopher Langdell and others at Harvard Law School in the last quarter of the nineteenth century. This approach stood in stark contrast to the apprenticeship system (so far as it was a system) that had, in many countries up until then, been the only form of legal education and training.[165] Under the Langdellian method students concentrate on decisions of the appeal courts, analysing these and

[164] In the UK a person wanting to become a practising lawyer must complete a degree (normally in law although a conversion course is available for non-law graduates) and then undertake a vocational training course (1 year full-time) and the designated apprenticeship. In other jurisdictions, for example in continental Europe and the USA, on graduation from law school and passing the relevant bar examination, a person is generally free to practice as a lawyer.

[165] For a more detailed discussion see Spiegel M, *Theory and Practice in Legal Education: An Essay on Clinical Legal Education*, UCLA Law Review 34, 1987, 577

identifying principles upon which those decisions were based. The result was, and is, fundamentally limiting as students are largely passive recipients of knowledge, depending on an account of the law by an "expert" in that field supplemented by periodic involvement through the production of assignments and tutorial or other classroom discussion. Without denigrating the quality of the lecture or competence of the lecturer, nor dismissing the (pressured and limited) interaction brought about by the Socratic question and answer approach, I suggest that the learning experience involved fails to maximise the learning opportunity present. Learning law in Civil Law countries is, I suggest, little different in principle – the professor instructs the student on what the law is in terms of concepts and rules, how the law may be interpreted (with, interestingly, increasing reliance on judicial decision-making particularly for member states of the European Union) and, therefore, how it applies.

It must be acknowledged that the work of the Harvard school did bring, perhaps for the first time, a clear methodology to legal study. The detailed analysis of case law is of course central to the study of law in Common Law jurisdictions. It might be worth noting that whatever value Langdell's approach has may have been lost, in any event, with the modern tendency, in UK law schools at least, to concentrate on what is tantamount to rote learning. Here there is heavy focus on covering course content, memorising cases and meeting related assessment requirements. The current concern with measuring 'progress' and performance does not necessarily support the concept that what is being learnt is understood in any depth or retained for any length of time. As an old country saying goes: pigs don't get fat by being weighed!

This imparting of knowledge in most law schools, Common and Civil Law, is now, more often than not, delivered to a large group of students who have little or no interaction with the lecturer. Students are normally expected to prepare for (relatively) smaller group work on topics set by staff on the issues deemed relevant to the subject being studied. Any such seminar or tutorial work frequently follows lectures both in sequence and content. Able, confident or active students may dominate these group meetings, with some contributing little or nothing to the discussion. Attendance at large group sessions such as lectures may be inconsistent and even sparse with the mobile phone or computer being as much the focus of attention as the wise words of the presenting professor.

This is not to suggest that the clinic was the first or only movement to react to more passive means of learning. The legal realists[166], the critical legal studies advocates[167], feminist jurists[168] and those supporting a 'law in context' approach have all found the narrow doctrinal focus lacking. Appellate case study often dictated by the lecturer, does not, I suggest, take into account the realities of law in practice, the economic and political context in which law is made and operates, and issues of class, race and gender. The clinic, however, does provide an opportunity of addressing both **what** is taught in law school and, most importantly, **how** to achieve many of the teaching and learning goals implicit and required in educating lawyers.

It was dissatisfaction with the form of instruction (coupled with other factors, including an awareness of the need to provide legal services in areas of unmet need) that led to the development of clinical approaches in the USA. I will look first at the UK experience and then compare this with the position in other jurisdictions, notably the USA, before examining how one law school takes a more holistic, clinical and integrated approach to learning the law.

Developments in the UK

The first recognisable clinical programmes started in the UK in the 1970's. These developments were pioneering in the sense that law students were exposed to real-client and/or simulated work as part of their undergraduate studies. Problems were, however, encountered. The rise and fall of a high profile clinic at the University of Kent makes for interesting reading. [169] The innate conservatism of the legal system and of lawyers perhaps more generally, focused critical attention on these innovatory programmes.

Should universities be involved in the practice of law? Wasn't this 'training' rather than 'education'? What if things went wrong and clients complained or even sued? Don't those wanting to enter the legal profession get the chance later, at the vocational stage or in their apprenticeship, to practise law? Wasn't concentrating on 'poor law' very political? These and other questions led to the demise of some of the early clinics and

---

166 See Llewelyn K, *'Some Realism about Realism'*, 44 Harvard Law Review 1931, 1222

167 See Peller G, *'The Metaphysics of American Law'*, 73 California Law Review, 1985, 1151

168 See Scales A, *'The emergence of feminist jurisprudence': An essay*, 95 Yale Law Review, 1986, 1373

169 For an account of the operation of the Kent clinic see Rees W. *Clinical Legal Education: An Analysis of the University of Kent Model*, 12 The Law Teacher, 1975, 125. This clinic is, I am pleased to report, now alive and well and operating again after a decade of inaction.

certainly thwarted the growth of clinics[170] (in contrast to the development of clinics elsewhere, in particular in the USA).

Although some law schools retained a clinical input on their courses (in particular at the University of Warwick), the academic community's enthusiasm for the clinic was, at best, low-key.

The position is now very different. As seen above, according to recent research, clinical activities currently feature in many undergraduate programmes and clinical opportunities (many pro bono and extra-curricular) are now found in the majority of universities in the UK.[171] Credit-bearing clinics now feature in over a quarter of all taught law courses in the UK. Non-assessed clinics exist in almost three-quarters. An umbrella organisation (the Clinical Legal Education Organisation) is now over 25 years old serves as a representative body and support group to those running and developing experiential learning.[172] This organisation has a steady and, in recent years, growing membership whose activities include holding conferences and workshops across the country, engaging in email discussion and contributing to national and international debates and events.

So what has prompted this major shift in development? It is difficult to pinpoint cause and effect. Several factors, however, would seem to be relevant:

- The quality of work produced by students in clinics is reported as uniformly high. This may be due to the sense of professionalism encouraged, especially in real client work. Clinic students do well and are seen to do so. The enthusiasm this generates is infectious and undoubtedly increases motivation. The experience of a small number of clinics has seemingly prompted the development of support mechanisms fostering the growth of other clinics. This may not explain the rise of the clinic but certainly addresses recent developments in clinical education.
- There is a growing awareness in higher education of the need for quality in both teaching and research. Control through quality assessment also accords with aspects

---

[170] See Rees, ibid.

[171] For the initial survey into UK law school clinical practice see Grimes R, Klaff J, Smith C, *'Legal Skills and Clinical Legal Education - A survey of law school practice'*, The Law Teacher 30 (1), 1996, 44. The most recent research can be found in the survey conducted by LawWorks (op cit). An update on this research is scheduled to be carried out in October 2013.

[172] CLEO can be contacted through: the International Journal of Clinical Legal Education hosted by the School of Law at Northumbria University, UK. See: www.northumbria.ac.uk

of government policy.[173] Regardless of the rationale behind this, the concentration, in part, on the quality of the students' learning experience, is to be welcomed. This focus is directly addressed by clinical methods. The resource implications, however, are of crucial importance and are explored later.

- There is a discernible call from government, industry, the profession, other would-be employers, legal educators and the student body, for the linking of academic study with skills. These centre on intellectual development (particularly analysis and research), on skills pertaining to the practice of law (including advocacy, dispute resolution (including negotiation and mediation) drafting and interviewing and on those skills that can be seen as more transferable in their nature (for example, communication, group work and time management).[174] The issue of employability is central to all university missions and understandably impacts on recruitment and institutional reputations.
- There is increasing recognition that law should be taught in a framework where ethical, political, economic, social and cultural values are understood and where students develop both commercial and social justice awareness.[175]
- The experience of a small number of real-client clinics has acted as a catalyst for others. The success of the clinical programme at Northumbria University in Newcastle, for example, was, in the early 1990s, a direct force in the creation of an in-house solicitors' practice at Sheffield Hallam University. These clinics have acted as exemplars for others to model themselves on or adapt for their own specific purposes. The not for profit group LawWorks now employs a team of staff whose job it is to promote and support pro bono clinics including those based at or run by law schools.

---

[173] Quality control and review arises throughout the educational spectrum. ACLEC (section 5, 19-23) recognises this as an important feature of the future of legal education. A statutory framework under S70 of the Further and Higher Education Act 1992 (as amended) also exists for this purpose.

[174] The importance of skills is specifically examined in ACLEC op cit (section 2, p8), and The Law Society/Council of Legal Education Announcement on Qualifying Law Degrees 1995 (The Law Society/Council of Legal Education 1995). For a more thorough analysis of skills education see MacFarlane J, *'Look Before You Leap: Knowledge and Learning in Legal Skills Education'*, Journal of Law and Society 19, 1992, 293

[175] See ACLEC op cit (section 4, p11) and The Law Society/Council of Legal Education op cit (pp. 2-3).

From the relatively isolated position occupied by a few clinics in the early 1970's, in a little over thirty years there has been a major rejuvenation and expansion of the clinical approach. Today the clinic represents many aspects of good learning and teaching practice and has a clear and increasingly established role to play within the curriculum. It is found across the UK university sector from the elite 'Russell Group' and red-bricks to the 'new' universities established from what were formerly polytechnics and colleges of further and higher education.

What of the position in other Common Law countries and in the Civil Law world?

A comparative picture

The USA, long seen as the home of clinical legal education, warrants particular mention. Similar developments, however, have taken and are still taking place in, Australia, Canada, India, Malaysia, South Africa and the South Pacific to mention just a small number of specific jurisdictions. In Canada, and more recently Australia, the value of clinical methods has been recognised in governmental reviews leading to the expansion of such programmes in law schools.[176] In a relatively recently published work on the development of clinics globally, contributors point to the nature and detail of the growth of clinics globally, citing, despite cultural and political differences, striking similar histories, models and successes across jurisdictions – Common and Civil Law. [177]

Clinical education is therefore now a major feature in many law school programmes. In the USA virtually all law schools use some form of clinical approach, and the clinic is firmly entrenched as one important vehicle through which instruction is given in the theory and practice of law.[178] Sophisticated programmes exist that offer both in-house real (and what is termed, in the US, live-client clinics, placements (externships) and simulated modules. Specialist live-client clinics deal with a wide variety of topics including constitutional law. criminal defence, elder law, environment law, housing, immigration, welfare-based problems and women's rights. Capital punishment clinics are becoming increasingly common with the regrettable and rapid increase in numbers

[176] MacCrate op cit 1992. Arthurs, *'Law and Learning: Report to the Social Sciences and Humanities Research Council of Canada by the Consultative Group on Research and Education in Law'*, Ottawa 1983. Pearce, *'Assessment for the Commonwealth Tertiary Education Commission'*, Canberra, 1987.

[177] See Bloch F. (ed), *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, OUP, 2010

[178] For full details of clinical and other programmes offered by US law schools, see *'Barron's Guide to Law Schools'*, 20th edition, 2013 (annual publication). It is a requirement for accreditation by the American Bar Association that law schools in the USA have a clinical component.

on America's death rows. Classes for example, run at Georgetown University (Washington DC) with students teaching Street Law (legal literacy) to prisoners; in New York (Brooklyn) students do public defender work in contested criminal cases; the University of South Carolina has a specialist juvenile crime clinic; at Yale there is a planning law clinic working with members of the local community; The University of Colombia has an environmental law clinic; UCLA (Los Angeles) offers a highly developed simulation clinic in mediation; the University of Hawai'-i' has a clinic specialising in legal problems of the indigenous population.

With substantial funding coming from 'hard' and 'soft' sources[179] the importance of the clinical arm of legal education is well recognised and established. Despite (or some may say because of) the success of this development, problems abound. It is a common (although changing) situation to see a divide within many US law schools between the 'regular faculty' and the 'clinicians'. This can manifest itself in differences in salary, tenure and other terms and conditions, including, in some cases, a physical division, with the clinic occupying separate and often inferior premises.[180] However viewed, the clinic has been (but perhaps now is less often) seen and treated as the poor relation.

Many aspects of clinical work in the US are however not given academic credence. Until relatively recently those engaged principally in clinical education were not required (nor were they in a position) to engage in research and scholarly writing. Clinical teachers were more often than not seen as practitioners whose role was to teach practice. Time was not given to them to engage in research. This further compounded the view that the clinic was little more than a training workshop for the would-be practitioner.[181]

To fully appreciate these issues, it is important to understand that there are significant differences in the context within which the clinic operates in the USA as compared with that, say, in the UK. In America law is taken as a graduate course of study. Students

---

[179] 'Hard' and 'soft' funding is used in this context to mean internal (i.e. to the university/college provider) and external (i.e. bodies outside the university/college provider, for example funding from central or local government or from a charitable foundation) respectively. Some of the implications of this are examined by Tarr N, *'Current Issues in Clinical Legal Education'*, Howard Law Journal 37 (1),1993, 36-38.

[180] The Law Clinic at the University of Chicago, for example, has operated for many years from a basement (albeit palatial by comparison with much of UK clinic accommodation), in stark contrast to the facilities afforded to the rest of the law school.

[181] A call for the need for clinical scholarship is made by Hoffman P, *'Clinical Scholarship and Skills Training'*, Clinical Law Review 1 (1), 1994, 93

are often mature (25+) and self-funding. There is no obvious distinction between the academic and vocational stages of legal education. Students who graduate in law frequently remain at their law schools to take a short crammer course before sitting the State Bar exams (6 weeks or so after graduation). They can enter practice on successful completion of the Bar exams with no requirement of having to fulfil a period of apprenticeship in legal practice or, indeed, of having had any practical experience in law. The need, therefore, for practical experience and skills training for American law students is both real and obvious. Without experience of clinics, students would enter the workplace with little appreciation of the practice of law. It is understandable, therefore, why law clinics are widespread and why they are so popular. The majority of US law students do go on to legal practice. By contrast, it is presently estimated that only one-half of UK law students take the practice route.[182] Around one-half of all American law students have the chance of some clinical experience and in some schools this is compulsory.

In their influential, if now dated report in the autumn of 1992, the MacCrate Commission listed the skills and values that it saw as central to the study and, later, the practice of law. The report recognises the role of the clinic in achieving these ends. As noted above, at present US law schools must, to receive American Bar Association's (ABA) accreditation have a clinical component built into the teaching programme even if that clinic is not able to accommodate all students. A person's qualification from such an accredited law school is a pre-requisite to taking the State Bar exams.

Although American clinical teaching, which dates effectively from the 1960's (but was debated at a much earlier stage, some 30 years before [183]), seems to be targeted towards the requirements of legal practice, there are still parallels that can be drawn that aid our understanding of developments in the UK and elsewhere.

I suggest that the study of law is of limited value unless it is directed at understanding the law as it is practised; the law that affects the lives of real people and that is interpreted and decided upon by real legislators and judges. An understanding of legal rules and processes and an ability to apply that understanding requires the study of law

---

[182] See ACLEC (April 1996) op cit paragraphs 3.2 and 3.5 and Appendix F

[183] The origin of the clinical approach to law teaching is often attributed to Jerome Frank and, in particular, his article, *'Why not a clinical lawyer-school?'*, 81 U PA L REV, 1933, 907, and is discussed in Ellmann S, Gunning I, Hertz R, *'Why not a clinical lawyer-journal?'*, Clinical Law Review 1, 1994.

in its operational context. This applies equally to those students who wish to practise law **and** to those whose careers do not move in this direction. Law studied out of the context of practice is an artificial concept. The law clinic is a vehicle through which this educational process can be advanced in a way to which students readily relate and by which they are stimulated.

One has only to turn to the pages of the American academic journals or the agendas of conferences and meetings on clinical issues to see the common ground in US clinical debates and those taking place in other jurisdictions.[184] Learning outcomes and objectives, standards, assessment and teaching methods are all widely discussed, as is scholarship and resourcing.

The taking-off point for the US clinical movement is generally attributed to the anti-poverty and civil rights campaigns of the early 1960's. The growth since then, principally as a result of a heavy injection of charitable monies and federal funds (e.g. Ford Foundation, Title IX money and the support of alumni and legal practitioners[185]), has been steady and marked. This has brought another set of major difficulties which have not, as yet, featured in the UK and other clinical movements.[186] Many US clinics have taken up a welfare brief serving the needs of the local minority groups and the indigent population. Such clinics are often driven at least in part by clients' needs. Funding has been linked to this service provision.

Although it is both understandable and commendable to have, as an aim, service to the community, the educational purpose behind the law clinic should not be lost. Of course any real client must be given, for professional and ethical reasons, a quality of service at least comparable to that provided by a competent practitioner. It is the view of the UK clinical education movement, that subject to this caveat of professionalism, it is the

---

[184] Contemporary debates in the USA clinical movement centre on the objectives, form and content of clinical programmes. Resourcing, assessment, ethics and standards also feature. The Clinical Law Review contains a wealth of articles and essays on these issues. Subscriptions to the Review can be made to: New York University School of Law, 249 Sullivan Street, New York 10012, USA.

[185] See Tarr op cit (pp. 37-38). Title IX funds were federal grants made available under the Higher Education Act 20 USC 1134 (U) 1988.

[186] The rise of fee-generating clinics features in commentaries in Clinical Law Review (3), 677 and 685. The pressure on UK live-client clinics to become self-financing in whole or part may well follow, especially in the light of the restructuring of legal aid (for a brief summary of the implications generally of this development see Smith R, *'Essential Reading'*, Law Society Gazette 24/5/95, 16). Smith's observations have become even more pertinent since the implementation of cuts to Legal Aid funding in the UK in April 2013. As of now clients are effectively excluded from public funding in civil matters subject to relatively minor exceptions.

function of the clinic to provide primarily for the students and not to meet the demands of each and every potential client, however compelling the client's needs may be. Every effort should of course be made to refer the client to an adviser who can help.

What of the Civil Law world? The development of a clinic 'movement' has admittedly been much slower here, particularly in continental Western Europe. The immediate post-cold war period however saw the significant promotion of clinics through a variety of initiatives under the general themes of access to justice, rule of law and good governance. Support, both financial and technical, has been provided by governments, donor foundations (in particular the Ford Foundation and the Open Society Institute), law schools and bar associations. Much of this intervention has been in former Soviet-Bloc countries. The history and outcome is well documented in Bloch's edited publication cited above. [187] The clinics that operate in countries such as Russia, the Czech Republic, Poland and Slovakia, although distinctive in their individual ways reflecting local needs and cultures, they share many common features with their Common Law cousins, particularly in their suitability as vehicles for study as well as their value in terms of legal service delivery for indigent people. Many of these clinics now have long-established track records and are an accepted and in many places fully integrated and credit-bearing part of the law school curriculum.

The situation in Western Europe is however somewhat different. Clinics are slowly appearing in this part of the world – in France, Germany, Italy, Luxembourg and Spain for example. This development however is a recent one dating back perhaps no more than 2 or 3 years and in some instances more recently than that. Various reasons have been posited as to why this is the case. Some delegates at the symposium on CLE held at the University of Luxembourg in June 2013 suggested that this was because clinic did not 'fit' easily with teaching and study in a Civil Law context. The argument was made that students were not in a position to benefit from, nor contribute to, clinical work until they had been inducted into the basics of the law and the jurisprudence underpinning it. It was, so those maintaining this position said, only at post-graduate level that clinic was an appropriate vehicle for study. I beg to differ at this point. Whilst certainly Civil Law jurisdictions work with particular concepts and constraints this is not, in my opinion, so very different from those applying in Common Law countries at least in terms of what a

[187] Bloch op cit, in particular chapters 4 and 18

student must grapple with in order to gain an appreciation of fundamental legal principles.

This stance – that students need to be 'fed' with fundamental concepts, distinctions and typologies before moving onto to more applied study appears to rest on the premise that the Civil Law in particular imposes a unique constraint on students and teachers – one that requires the 'knowledge' to be delivered by the expert to the learner. This ignores the fact that in Common Law traditions there are similar needs – to get across basic principles and concepts. Let us take an example:

In the study of contract or tort, or of land or EU law there are difficult concepts to grasp. It might be the thorny issue of proportionality. It could be concepts of causation or remoteness of damage. It may be multiple tiers of tenure, consideration, privity of contract or inheritance rights. Regardless, there are difficult concepts to comprehend. If these can be addressed through experiential methods such as clinic in one jurisdiction why not all? What is required of course is adequate supervision to ensure that the students are given the support to affect their learning and the client (if any) receives a professionally acceptable service. In essence then the centrality and significance of a subject matter does not imply that it has to be taught through the medium of a lecture. What is more important is the extent to which the student meets the learning outcomes expected.

We also do not need to look far to see how clinics have been assimilated into the curriculum (formally or otherwise) in Civil jurisdictions. The experience of the clinics in Eastern Europe have shown that not only are clinics feasible in a logistical sense but that they can meet the educational and professional objectives set by individual institutions and the relevant regulatory bodies such as bar associations and ministries of justice.

I suggest that there are other reasons why clinics have been relatively slow to establish themselves in the Civil Law countries of Western Europe. First, teaching methods are traditionally dominated by lectures delivered to very large numbers of students. To change this approach to study in favour of the type of small group work found in most clinics is a challenge conceptually as well as practically. Secondly, and linked to the point above, the structure and 'status' of the law teacher is very different from that found in the Common Law world. Professors in Civil law countries often have very

focused expertise holding *cathedra* in specified subjects and rarely, if at all, engaging in teaching or research outside of that specialism. Nor is there any practical incentive for them to research and publish outside of their given area of expertise. Whilst, of course, law teachers elsewhere may also have a subject-specific focus and knowledge the exclusivity of their work tends not to be so singularly applied. Given that real-client clinical studies, by their very nature, may involve multi-subject consideration the 'fit' of clinic within the curriculum is, perception-wise at the very least, problematic. Within the curriculum there is very limited interaction between legal subject areas. Thirdly, few Civil Law academics have legal practice experience and it is unsurprising therefore why applied legal studies, through actual casework, are less than attractive to them. Fourthly, there has been very limited financial support for clinic development in Western Europe. Donor priorities have, perhaps understandably, been diverted elsewhere. The end result is that the momentum for setting up and running clinics has not been so powerful. I do however predict that this situation is going to change and in a few years clinics will be the rule rather than the exception in continental European law schools as adjustments are made to provide more student-centred and work-related study. As will be seen below this may reflect education 'best practice' but also serves other agendas notably the needs of clients who are unable to afford or access legal help and the mission of the university in serving the wider community. There are also issues relating to harmonisation of education within EU countries and the often cited Bologna Process.[188] The Civil Law tradition has been described more an attitude of mind than a set of rules or principles. [189] If this is true (and I do not feel qualified to judge the merits of that) then are students not required to assimilate that attitude, as well as any rules and principles that surely go with it? If so, what better way of showing one's grasp of whatever is actually being studied than being able to apply that understanding to real or realistic legal problems? [190]

[188] For a full explanation of the Bologna Treaty go to www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/ (accessed 27 July 2013).

[189] See: D.L. Carey Miller and R. Zimmermann, (eds)., *The Civilian Tradition and Scots Law. Aberdeen Quincentenary Essays* [Schriften zur Europäischen Rechts- und Verfassungsgeschichte, Bd. 20],Duncker & Humblot, 1997

[190] Further discussion on the differences between teaching under the Civil and Common Law traditions can be found in an now dated but still highly pertinent article: Kronstein H., *Reflections on the Case Method – in Teaching Civil Law*, Journal of Legal Education, 1950 (3), 265

With this historical and comparative perspective in mind, attention can now be turned to the different models of clinical education and the use and the implications raised by each in terms of their own operation and the curriculum in general.

The clinic in practice

CLE may be simply described as learning law through application and practice, but the form it may take is varied.

Whilst 'clinic' may be quite different from traditional legal education ironically, the lecture/seminar method so common in the education of law students is, on one level, capable of satisfying the learning by doing definition. Providing the form of delivery is geared in such a way as to actively involve the student, there is no reason why a lecture or seminar cannot be clinical in its approach. However, as lectures are predominantly content and assessment-led, and consist largely of students being given information, it is unusual for the lecture to meet many, if any, of the clinical demands. A well-structured seminar programme, using perhaps group work, presentations and case studies, and achieving a high level of student interaction and participation, may carry more value as a learning experience. [191]

For present purposes, however, I suggest that there are four types of clinic that provide the environment in which high levels of experiential learning occur. These are:

*in or out-house real-client clinics run by the law school

*placement or externship real-client ('real world') clinics run by other organisations e.g. non-governmental organisations (NGOs)

*legal literacy clinics

*simulation clinics

The aims and objectives of each are in principle the same - the exposure of students to law in a practice setting and to the analysis, management and process of the problems arising. The way in which each is structured to achieve this differs. But the need to reflect on the experience and the process and results of that reflection are central to all clinical programmes.

[191] For a study of the potential clinical approaches which may be applied to more conventional forms of classes see MacFarlane J, *An evaluation of the role and practice of clinical legal education with particular reference to undergraduate legal education in the UK*, PhD thesis, South Bank Polytechnic, 1988. Le Brun M. and Johnstone R. also explore teaching methods which promote student learning in in *The Quiet (R)evolution*, The Law Book Co, 1994, Ch. 6

The in-house or out-house clinic

In this model the clinic is either based in the law school (hence 'in-house') and the unit is offered, monitored and controlled in-house too or is run off campus (perhaps in a community setting) but is run by the law school which is still responsible for all aspects of its operation. The clients are real, with problems requiring actual solutions (hence 'live' or 'real-client'). The client base may come, for example, from staff and students at the university, from the general public at large or from a particular client group. Approaches may be made directly to the clinic or consist of referrals from another agency – for example, the courts or NGO, The clinic may identify a need amongst a particular client group, for example migrant workers, consumers or children and specialise in a particular aspect of law in consequence. As seen above, a variant on this model is the out-house clinic that actually operates from a location that is not physically within the law school but is, nonetheless, run by the law school. This model can be very effective where clients may be otherwise reluctant to come to use the service but the placing of it, in a more publicly utilised space (for example a library, church or community centre) makes it more attractive.

The service of this law school-run clinic might be advice-only or can extend to other forms of assistance. Clients may be interviewed face to face or by telephone or other electronic means, advised orally and/or in writing, and helped with the preparation of their cases. The word 'case' should not be assumed to mean disputes. Clients may, for example, want help with transactional work such as drafting a will or discussing a new business set-up. Help may take the form of the clinic corresponding with opponents, third parties, their lawyers, insurance companies and the courts. The clinic may offer representation either in a specialist area (for example before administrative tribunals) or in more general litigation. In the UK, restrictive rules on rights of audience impose constraints on student advocates. But some litigation (e.g. in Employment Tribunals and under the County Court's Small Claims Procedure) offer students direct advocacy opportunities. The clinic may operate as a para-legal service or a fully-fledged solicitors' practice. In some parts of Australia and the USA the courts and bar associations have agreed special representation rules that permit accredited students to appear as advocates in open court.

In most jurisdictions there are restrictions on who can offer legal advice. If there is a common denominator it is that legal advice and representation can normally only be given by a lawyer with the appropriate practice 'licence'. This should not unduly restrict the clinic student as he or she can do the necessary work under the supervision of the qualified lawyer, who supervises this and signs off the work at the relevant juncture. From the vantage point of professional responsibility it is no different in principle to a paralegal or administrative assistant working in a law firm and doing preparatory work under the overall auspices of the professional.

Clearly some of the consequences of real-client work will depend on the extent of the service offered but there are principles which apply equally across all live-client work.

Once a case is taken on, and subject to ethical rules (including any professional code of conduct and other regulatory provision), the client's best interests are of paramount importance. The service must be realistic as to what it can offer and must be able to deliver what it says it can. I suggest that the only acceptable standard of work is that of the competent legal adviser or representative. Students must be made aware of this exacting requirement and must be supervised and supported sufficiently in order for that to be secured and maintained. The clinic must be able to operate in a way that preserves client confidentiality.

Clients too must be made aware of the nature of the service offered in order to manage expectations as well as to control the nature and extent of the casework.

In the UK, CLEO has adopted a set of model standards for live or real-client work that deal comprehensively with these and other related issues and are available through the Northumbria University link provided previously[192]. The implications of real-client clinics are considerable. Professional indemnity insurance cover, supervision, assessment, continuity of service (especially during vacations), resourcing generally and the high expected standards expected of professions are issues that are ever-present.

The placement or externship clinic

An attractive alternative or addition to the in-house real-client clinic is a clinic that involves students in existing legal work outside the law school. This model is known commonly as a placement or externship. The law school inducts and provides the host

[192] Op cit, note 16

with the students and then discusses with students during and/or after their experiences, when they return to the classroom, what took place during the placement and why. These types of clinic may be located in private legal practice, local and national government, private and nationalised industries, and the NGO sector. Again the format is varied. The clinic is 'real-client' in the sense that it involves individual clients or groups and their problems. The 'client' could be seen, for example, through the offices of the local community law centre or advice agency. The 'client' may instead be the State in the case of a clinic run in conjunction with, say, the courts or the police. Where a student works in the housing department of the local district council the 'client' is the council. It is the real world input, coupled with the clearly worked out objectives of the clinic from an educational point of view, that can turn this into a meaningful learning experience. As with the in-house clinic, care must be taken, however, to establish educational criteria, for otherwise the opportunity for a clinical experience becomes little more than an unstructured observation of someone else's practice.

The clinic may operate on the basis of advice-giving only, or it may offer representation as well. Students can, for example, take the opportunity of working with a free representation unit. Such agencies are run by trades union councils and other non-statutory bodies. The clinic might also take the form of a placement, short or long term, in say a solicitors' office or barristers' chambers. Students may shadow others in practice or industry. The position may also be remunerated (for example on a degree 'sandwich' course). The term 'clinic' is used in the widest sense, pre-supposing that the use of the out-house service is part of the student's actual and formal learning experience.

The role of the out-house clinic is important in that it offers students the opportunity of putting their studies in the context of practice. The principal difficulty in this approach lies in control of the experience and the supervision and monitoring of the clinic. All supervision in clinical work is time consuming and challenging. In the out-house clinic it is physically removed from some, if not most, of the day-to-day activity of the law school and therefore it is potentially more difficult to integrate and control the student's learning experience.

Finally this model should be distinguished from the internship where students spend time with a host organisation but where the law school's role goes no further than

perhaps arranging for the student to attend. Here, I suggest, the experience (however useful the student and host may find it) is not clinical as it does not involve any analysis of the experience in an educational sense. Indeed, it is the structured debriefing of students' experience and interaction that makes the interface with the real world a truly clinical one.

Legal literacy clinic

This model of clinical education is somewhat different from the first two described above. Rather than having students, under supervision, advising and representing clients here, the students become the teachers and attempt to raise the awareness of the wider public on basic legal rights and responsibilities. The idea is twofold – to give the public sufficient information that they can recognise legal issues and make informed decisions about them (including whether to seek a lawyer's help) and to provide students with the opportunity to prove they understand legal principles by explaining them to others. The responsibility for the supervision required for this (as well as any other clinical model) falls on the law school or those acting on behalf of it (for example, legal practitioners acting as adjunct faculty or NGOs).

Such clinics can work in many ways, for example with students drafting information leaflets on issues of law or developing content for a website. Perhaps the most common type of legal literacy clinic is where students physically teach others in a face-to-face situation. As this clinic model deals with everyday issues of relevance to the community it is often known by the term *Street Law* as in law of the street – affecting the general public.

If the content of what the students do is carefully monitored community benefits are secured whilst at the same time enhancing the learning of law students, many if not most of whom have legal practice aspirations. The law students have to demonstrate their understanding of legal and related concepts by having to present them, at an appropriate level and in a form that can be readily understood, to the other 'students'. There is perhaps no better test of understanding than having to explain something effectively to someone else. Indeed the evaluation of each legal literacy session from the audience's and the participating students' perspective is a key part of the learning process.

Students may (and I would say should) meet with the community group in question to identify topics for study and then research and prepare for delivery of the relevant material. It is important to work closely with the partner group making sure that the material covered is relevant to local needs. Emphasis throughout is on participation for both the law students and the group they are working with. Depending on resources and individual requirements, courses can range from one-off presentations (for example an outline of the human rights law and its implications) to short course on consumer law, environmental protection, housing rights or social security entitlement.

Discussions with the community do not just happen. For a variety of reasons, the public may be unfamiliar and possibly uncomfortable in taking a lead role in determining what the *Street Law* sessions should cover. They may also be hesitant in playing an active role in the planned presentations. With a degree of sensitivity and with genuine respect for cultural and social diversity, experience suggests that the community can become readily and willingly involved and indeed soon welcome that involvement. Once the community is engaged such programmes become responsive to perceived need and effective in terms of attracting wider participation. They may also lead to other linked initiatives such as the referral of a client who attends a *Street Law* class and raises a legal problem to an existing in or out-house clinic or to some other service provision.

There is no prescribed community target group for *Street Law*. In addition to the law school input (academic and practising lawyers, administrative staff and law students) S*treet Law* projects in the UK have involved school pupils and teachers, adult prisoners, young offenders, tenants' associations, claimants' groups, residents in homeless persons hostel and patients undertaking treatment for drink and drug dependency, to name but a few.

In one particularly successful project (as evidenced by feedback from the target audience, law students and the funder) *Street Law* presentations were made to refugees on application and appeal rights and this was followed by an individualised service for those attending the meeting who needed personal help and possibly representation. The students interviewed clients and then, with a supervisor's help, made active referrals to an appropriate sources of help for those requiring it. This project was run in conjunction with the United Nations High Commission for Refugees.

In other respects this model of clinic is no different to the others described here. Students still have the client contact. They must research the law. They need to be able to explain the relevant provisions effectively to their client and they must discuss the experience with their own law professors to ensure that they get the advice right and reflect on their own learning in terms of the knowledge, skills and values encountered. It is still learning by doing and thinking about the 'doing'.

Simulation clinic

As the title implies, this clinic recreates selected elements of the problems, practice and procedures otherwise found in a variety of real-client work. This may be done in a number of ways. Cases can be acted out in their entirety, from the taking of initial instructions to a negotiated settlement or court hearing. Such sessions can be run as intensive courses (where the concentrated effort tends to make the exercise increasingly real in the students' minds), or spread through all or part of the academic year, in weekly slots. Parts of a case might be examined in greater detail than others, for example making a bail application in criminal proceedings or drafting court papers in a civil action. Particular skills can be concentrated on (for example interviewing or advocacy), using staff, students or professional actors to enable role-play to take place. One particularly apt device is to use students from other years or classes to act as clients. This way they too gain experience albeit from the consumer rather than the lawyer's point of view. Using actors whom the clinic students do not know adds realism to the whole experience.

The attractions of this type of clinical education are several. The risks and unpredictability of real-client work are reduced. The process can be regulated to suit programme purpose and learning outcomes. The same materials can be run and re-run. The cost of offering a simulation clinic may be substantially less than the real-client variety in terms of the intensity and on-going nature of supervision and the need for clerical support. There is not the same requirement in terms of premises and equipment. The staff and students do not carry the same degree of professional responsibility. Students can be allowed to make mistakes. Simulation can work well in conjunction with a real-client clinic using the real cases as material for reproduction (subject to the

rules on client confidentiality) for use in the simulated exercises. Simulation can act as good preparation for real-client work at a later stage.

The rub is that students regularly report that simulation has none of the cutting edge feel found in the real-client experience. Unless using examples from real cases it is also challenging and time-consuming to craft exercises and administer the simulation, for example, finding witnesses or expert opinions. However simulation remains a very important aspect of clinical work, both in the UK and abroad and is used extensively. Further mention will be made of this shortly when looking at the programmes found at York Law School.

Tensions and dilemmas in clinical education

It will become apparent to those not familiar with clinical programmes (and will already be known by those who are), that both the theory and practice of the clinic is beset with challenges. Some of these result in real tensions and dilemmas for both staff and students.

For present purposes these can be identified by setting out the competing elements.

Finding and securing resources

Any discussion of clinical education would be incomplete without a consideration of the resourcing implications. First impressions might suggest that clinics, whether simulated or real-client, are resource intensive. The resources here include the human, the financial and the physical. Clearly this creates a tension insofar as the clinic's often considerable needs are concerned, especially in the context of pressure on, and cutbacks in, funding for higher education, particularly in the state-funded sector. Even if adequate resources are secured for a clinic, this may have a knock-on effect on other parts of the curriculum and funding of the law school generally.

Those advocating the development of clinics must be prepared to address the issue of funding head-on. A starting point might be to try to identify sources of funding. As seen above 'hard' money (i.e. mainstream university or college funds) and 'soft' money (external funding, including sponsorships, grants, Legal Aid) can both be targeted. There are, however, difficulties, notably in the over-reliance on soft funds. and the

vulnerability that this can produce (that is if the law school does not take financial responsibility for the clinic which then rises or falls at the whim of the external funder). Resourcing, especially for real-client clinics, must be adequate in order that professional standards as well as principles of good practice are maintained. This can be a strongly persuasive tool in the sense that without proper funding a programme cannot be offered. The inherent, but unavoidable, danger in insisting on proper professional standards is, of course, the loss of the clinic if the funder is looking for savings or is otherwise unwilling to fully resource the clinic.

This discussion has little meaning unless it is clearly understood what the resources devoted to the clinic are buying. If the virtues of the clinic are as claimed - an enhanced student-centred learning experience which complements study on the rest of the course (as well of course as benefits for clients and the service of the wider community mission of the provider) - the resources given to the clinic must be weighed in terms of this overall educational and related outcomes. In other words, the clinic may cost more than other units on a programme, but may well produce more in terms of the quality and even quantity of education and other benefits that result.

Providing training or education?

The theme here encompasses all of the dichotomies suggested by the initial sub-heading concerning tensions and dilemmas.

What is it that the clinic offers and how does the clinic fit into the curriculum of the law school?

It is an overriding premise of this paper that the clinic is not about equipping students to become practitioners (although that may well be a positive and even desired consideration). The aims of a clinical programme, at least in the context of legal education in the UK, are to provide students with a very particular learning experience. This experience enables students to question, research, analyse and apply both the facts and the law in an attempt to resolve problems taken from a real or realistic setting. In the process of addressing such problems, the student is required to consider the practical, ethical, social and moral considerations surrounding law and the legal process. It is in other words a form of 'problem-based learning'.

This necessarily involves the use of lawyering skills as tools for problem solving and as a vehicle for a meaningful study of how the law is applied and with what consequence.

The fact that students develop skills relevant to them beyond the scope of the syllabus of the clinic is, in my submission, to be welcomed. That many students intend to enter the profession is acknowledged. But the clinic, at least at undergraduate degree level, is not primarily concerned with vocational training and skills induction. It is about the learning of concepts, rules, techniques and ethics and is designed to enhance overall intellectual development. It is also about producing students who can constructively criticise the operation of law.

If this is understood, the clinic ceases to be an adjunct to, and starts to be seen as a complementary feature of, the overall educational process.

Those interested in the law clinic as a pedagogic/andragogic[193] model might be interested to look at the US clinical experience, where the legal academy has suffered severe and lasting schisms based on an 'us versus them' perception. To have a significant effect on legal education, the clinic must be seen to be as much a part of the study of law as lectures in Land Law or seminars in Contract. To be effective the clinic must, therefore, be about education and integration. Its many side benefits include a thorough grounding in skills and an experience suitable for those who wish to train for industry or the profession.

Serving the student or the client?

A further tension, again particularly prevalent in the USA but also a notable feature in other real-client clinics, arises in the competing demands of the students and the clients. Whilst not diametrically opposed, the needs of both can cause conflict and even where they do not, must be carefully and consistently watched.

Funding in the early years of the real-client movement in the USA was closely tied to the delivery of a 'poor law' service. The legacy of this has had a lasting impact.[194] Without diminishing in any way the importance of the client's requirements, in my view,

[193] In current educational parlance 'andragogy' is the term used to describe the teaching of adults and 'pedagogy' is Often used for teaching generally. Neither of these terms now seem to carry their original meaning with the former attributable in Ancient Greece to the teaching of adult males and the latter to the teaching of children.

[194] See Tarr op cit , pp. 32-35

the goal of service provision only has a place in either degree or vocational level study if it also serves the educational aims set for the clinic.

Providing that the legal services which address the clients' problems do serve this educational objective at the time, there should be no difficulty in meeting both sets of needs and expectations. But the clinic must monitor and regulate the flow of cases to ensure that the learning experience comes first.

None of this is to suggest that a selective service is a poor-quality one nor that the clients are in some way laboratory guinea-pigs. Once a real-client case is taken on there is, in my view, only one acceptable standard of work - that of found in professional competence and ethical practice. As already seen, careful selection of cases coupled with effective supervision plays a part in the attempt to guarantee that standards are maintained and that the clinic does not become entirely service-driven. Put another way, the organisation and design of the clinic coupled with the selection of cases must meet pre-determined educational goals. Once cases are taken on, it is the clients' best interests that are paramount. In serving those interests, the educational objectives are also pursued. The willingness of staff and students to serve the client or the insistence of the funders that such a service be provided can compromise the educational purpose.

A further tension crops up in assessment:

Making assessment part of learning

One measure of the educational worth of any unit or course is the setting and achieving of realistic and useful assessment criteria. 'Realistic' and 'useful' in this context means an assessment regime that achieves its teaching and learning objectives, matching student progress with the projected outcomes of the course. The clinic sets both opportunities and hurdles in terms of assessment.

The clinic, by its very nature and structure, lends itself to *formative* feedback and assessment. By this I mean a process where the student learns from the assessment and is not simply graded by it. It is user-friendly and readily encourages self and peer assessment. Group work is often used as a base for learning and this can be reflected in the assessment methodology.

The limits imposed by unseen examinations may be unsuitable for, and seen as unacceptable to, many clinicians. The traditional three-hour exam where the student

may have little idea as to what will be examined is, I suggest, of limited use as a method of testing meaningful and applied learning (though it may be justifiable as a competency test). The question must also be asked, 'What is being assessed?'. How can a student's ability to deal sensitively with a client or organise their case load be examined out of context?

The challenges, however, are many. Assessment in a form other than examination or essay assignment can be labour-resource intensive. It is sometimes difficult to ensure that all students, especially in real-client work, are exposed to the same quality of material on which they are to be assessed. Assessors are open to challenge that they are likely to favour those students they have enjoyed working with or whose work they know well from the close contact found in a typical clinic. How does the assessor avoid unconscious discrimination?

The assessment of a student who does not receive feedback on a regular basis is educationally problematic. Clinic gives the opportunity for regular and detailed feedback. Students often achieve high grades in clinical work, and this often ruffles feathers in the more traditional camp on grounds of supposed loss of academic rigour. The traditionalists may argue that such levels of support are bound to produce high marks. But whoever said that setting and marking an exam script was objective or that it should be used as a way of deliberately ensuring poorer levels of performances? The issue therefore is what do the students learn?

What the clinic does provide is an opportunity to break with historically accepted assessment conventions. It gives the students a chance to make assessment a part of the learning experience. It provides students with an environment within which they can, through their efforts and motivation, reap just rewards.

Equality of opportunity

Institutions, both within academia and outside of it, are rightly and increasingly concerned with issues of equal opportunity. The clinic gives rise to particular considerations in this context. First, how are students selected? Clinical programmes are normally very popular and often oversubscribed. Secondly, if the clinic is so good, why should some students get the chance of it and not others? If it is made compulsory, is this fair on those who don't want to learn experientially? Thirdly, how does a real-

client clinical programme ensure that all students have the same equally-rated experience from which they can learn and can be assessed? Finally, when students do well, particularly on clinical options, are they effectively given preferential treatment because they are able to secure higher grades than students not taking such courses?

I suggest that the clinical movement as found in the UK and many other jurisdictions has a sound educational basis in terms of both theory and practice. As mentioned already, it is one form of what has been referred to elsewhere as 'problem-based learning' (PBL). To use the words of one author this teaching method is more about learning than it is about teaching.[195] PBL is also about learning and not problem-solving as such although many examples of learning through PBL encompass a problem-solving dimension, particularly where students are posed questions where for example, advice to a client forms an integral part of the reality, albeit simulated reality, of the problem.[196] I will now look at a case study in which PBL forms the principle means of learning across the curriculum, where clinic – both simulated and real-client – is fully integrated across the programme of study, where all students are required to learn in this way and where all of the models of clinic described earlier in this paper are to be found.

The case study [197]

What now follows is a description of the undergraduate law programme (the LLB) at one higher education institution in the UK – the York Law School (YLS) at the University of York. It is included to demonstrate how a clinic can be integrated as an academically robust and credit-bearing component of the curriculum. It is also used to show how an entire programme of study can be designed to be clinical and how

[195] Cruickshank D., *Problem-based learning in legal education*, in*Teaching lawyers' skills*, Maughan C. and Webb J., Butterworths, 1996, 187

[196] The difference between a problem-solving as opposed to problem-inquiry or analysis is explored in Maudsley G., *Do we all mean the same thing by problem-based learning? A review of the concepts and formulation of the ground rules*, Academic Medicine, 74 (2), 178. The case for a more focused problem-solving approach in a medical context can be found in a series of articles by Carrera L., Tellez T. and Ottavio A., accessible at: www.bmj.com/rapd-response/2011/11/02/problem-solving-learning-versus-problem-based-learning (accessed on 2 November 2012) but these articles focus on learning in the context of medical service delivery and patient care rather than through the relative safety of simulated exercises.

[197] This section of the paper relies, in part, on the content of an interactive presentation by Grimes R. and Fitzpatrick B., (2013) delivered to the Global Alliance for Justice Education conference, Valencia, Spain, July 2011, and entitled: *Social justice and curriculum development – the case for problem-based learning.*

knowledge, skills and values can be taught in an intellectually demanding way through the application of theory to practice with the latter informing the former.

The entire curriculum at YLS centres on PBL using simulation and real legal cases. There are said to be two main models of PBL, termed 'open' and 'guided' discovery.[198] In the former the student drives the process with little tutor guidance. Those engaged in 'PBL'ing' (to use the York terminology and to corrupt the term as if it were a verb) a scenario may choose to explore a variety of issues some of which may be highly relevant to the curriculum and others perhaps more tangential to it. In the open discovery approach the students are left to take this course with feedback rather than guidance at the end of the process and not during it. Under the guided discovery method tutors are more directive, having pre-determined learning outcomes for any particular session and, although allowing the students full rein to develop their ideas, ensuring that learning outcomes similar if not identical to those already established, are identified. This will be explained in more detail shortly. The differences in approach and possible outcome can now be briefly described. For the purposes of this illustration, the students are studying, as they do at York, in a set of 12, known as a student law firm (SLF).

The model

YLS accepted its first students in October 2008. The intake that year was small (60) and has grown incrementally, year on year. The current and anticipated annual cohort is now around 130 and the law school is operating at full intake capacity save for an increase in the projected intake of postgraduate students.[199]

From Day 1 in Year 1 each student at YLS is allocated to a SLF and remains with that firm for the entire study year. At the start of the following academic year, students are assigned to a new firm. They work in a SLF for each of their 3 years' of undergraduate study.[200] There are now up to 12 SLF's in each year. Each SLF is asked to discuss and formulate rules (the rationale and analogy used is the need for laws in wider society) to govern how the group will operate, what it will do to ensure learning progression and

[198] See Norman G., *Assessment in problem-based learning*, in *The challenge of problem-based learning*, Boud D., and Feletti G., Kogan Page, 1997, 270

[199] A LLM in the theory and practice of clinic is planned for October 2014.

[200] Postgraduate students on the current and planned taught Masters' programmes are similarly assigned to a SLF.

how it will handle challenges and conflict. The extent to which this addresses any group dysfunction is examined below.

PBL is central to learning and the SLF is the vehicle in which that takes place. As mentioned above, the learning environment, both physical and philosophical, is significant in terms of PBL in general and learning at YLS in particular.

So far as the geography is concerned, YLS moved into purpose-built premises in September 2010. The focal point for learning is the PBL area which consists of a large open space off which are satellite 'offices' equipped with mini libraries (of key texts), *Smartboards* and associated e-technology and boardroom furniture, including a large oval table. Each office has 3 SLF 'tenants' – one from each year of study. They have assigned times when the have exclusive use of the room and for the remainder of the time the space is bookable or otherwise self-managed (by the SLFs and their individual members). The open area is free for students to use as they wish and it is in practice taken up for informal study and group work as well as a degree of socialising – an important dimension of making the SLF work effectively.

The philosophical learning environment is equally carefully formulated. A set of key values and principles drive and inform learning and teaching. Although we do not have a 'written constitution' which captures all of these ideas, they have emerged organically through our practice, and have been affirmed at staff development events. Students are equally important in this process and the consultations that take place to emphasise and reinforce these values and principles are, we believe, significant in securing the necessary 'buy-in' from students to make the whole process work effectively. The pedagogic philosophy is based on the following premises:

YLS as a learning community – this is the starting point – a community in which staff and students are active participants. We proceed from the basis that although there may be differences in emphasis and degree, both among staff, among students, and between staff and students, that there is a *shared and sufficient commitment to learning* to meaningfully describe ourselves as a community.

Departmental citizenship – we suggest that it is useful and healthy to be able to offer an organisational model of the department other than one framed in terms of the student as consumer. Other models exist, and are being explored in the sector more widely (for example, students as clients; students as partners) and we draw on those in our

understanding of the nature of relationships in the department and indeed on relationships outside of the law school, particularly in a professional setting. We have developed a concept of *departmental citizenship*, and the language of citizenship is used in dealings with students, in the hope that they will feel encouraged to *participate* in the life of the department, and will exercise *rights* and *responsibilities* in a manner consistent with such a role. A practical manifestation of citizenship is the 'Town Hall Meeting', in which staff report to and consult with students on developments in the department, offering the opportunity for discussion and for students to raise concerns.

Trust and respect - we aim to foster *trust* and *respect* with and between staff and students with the latter (if not the former!) seen as capable adult learners who will be motivated to learn for a variety of reasons; and who are likely to learn successfully given reasonable opportunities; reasonable incentives; reasonable information and reasonable support. The role of staff is to provide a context in which students will be disposed to avail themselves of these opportunities.

Collaboration as a 'good' - we expect students to collaborate intensively during their studies, and, at undergraduate level, attitude towards and experience of collaboration is an issue we explore in admissions interviews.[201] Staff attempt to model good collaboration for students by working in teams in a range of contexts in the curriculum – designing materials; and facilitating face to face learning activities. We attempt to build opportunities for appropriate collaboration into assessment, in order to further incentivise it. Thus, for example, students may have the opportunity to reflect on their experiences of collaboration as part of assessment in Legal Skills and Advanced Legal Skills. They are also given examination scenarios 48 hours before being examined in 'closed' conditions and are encouraged to 'PBL' the examination topic(s) in their SLF's. They of course do not know the examinations questions but do know the subject matter. There is also staff presence on a rota-basis in the PBL area in addition to input in PBL and other teaching and learning sessions.

Reflection and a learning - YLS is a learning organisation. In YLS, critical reflection – collective and individual - on our values, principles, processes and performance is

[201] All prospective students (that is who meet the academic admissions criteria – predicted 'As' in all subjects taken for school entrants - and who wish to attend) are interviewed. No student is admitted onto the programme without being interviewed. The interviews are face to face other than for some overseas students who are interviewed by telephone or Skype This gargantuan task involves all academics, adjunct staff and over 500 students a year.

normal. We aim to identify what we do well, to understand how and why we do it well, and to build on it. Similarly, we aim to identify where we can develop and improve, gather evidence in relation to how we might do so, and where possible, act to improve. Staff and students discuss change and development in a collaborative manner and are colleagues in the project of driving YLS forward.

Respectful informality - we attempt to foster a culture of *respectful informality*, in which the importance of learning and the value of all members of the YLS community are given serious recognition, but in which unnecessary hierarchical relationships are minimised where possible.

We recognise that many law schools adopt and follow some, if not all, of these principles. We also accept that we are fortunate indeed to have customised teaching facilities, a relatively new law school where practices are not entrenched and inflexible and where all staff have been appointed knowing that a commitment to PBL and this overall philosophical approach is the norm. We also have a very able student body. That said we believe that the atmosphere at YLS feels very different from other law schools. Our staff, students and visitors pick up on this.

So how does PBL work at York? All of the core subjects are studied through this approach. Problems are designed by the teaching staff and are often in the form of a client request, a newspaper article or a set task. When given the problem the SLF must follow the PBL 'rules'. To summarise and paraphrase there are 10 'steps' to PBL at YLS.[202] These are:

1. **Read and clarify the problem** – the chair (a student appointed by the group) reads out the problem and then asks if any terms or words need to be explained or researched.
2. **Identify parties and interests** – the SLF identifies all of the relevant parties in the scenario and what their respective interests are.
3. **Set out chronology of events** – the sequence of events in the scenario is recorded to focus minds on the link between fact and law and to ensure that no significant development is missed.

[202] The YLS PBL Guide refers to 7 stages but we have expanded those to ten here to make the process clear for the uninitiated

4. **Brainstorm possible 'learning' issues** – the SLF looks in the broadest sense at what the scenario might encompass and to consider law in a non-compartmentalised way. ANY suggestions are recorded. They can be ignored later if deemed irrelevant.[203]
5. I**dentify issues and give problem a name** (should summarise nature of problem) – this is part initial analysis and part fun – a break from the analysis and something the students enjoy – often very silly names are proffered – but also a means for recalling the problem when similar issues are discussed in the future.[204]
6. **Organise themes** – returning to the analysis this is the stage where the SLF has to manipulate all of the ideas produced by the brainstorming activity into research themes. This can be done in a number of ways and the task is made easier and more vivid if it is done on a *Smartboard* where the issues identified through brainstorming can be physically dragged around the board to group themes with commonalities. Using a colour scheme for each themed item can also help.
7. **Define learning outcomes from themes** – once the themes have been identified and are clearly stated the learning outcomes should follow – one to a theme or in the case of broadly expressed themes more than one. Typically 4 – 5 outcomes are expected. Tutors are always present to ensure that the expected learning outcomes[205] of the curriculum are broadly identified by the SLF and through Socratic discourse students can, if necessary, be guided to reach the desired outcomes. In practice, as groups become more comfortable with the PBL process, the need for tutor direction becomes less necessary

[203] The brainstorming stage is of critical importance. This is currently done as a group activity with the chair expected to encourage everyone to participate. As in all things 'YLS' we are currently reviewing this process. Some have suggested that group brainstorming can exclude certain trains of thought as propel are collectively driven, through indirect peer pressure to follow others ideas rather than pursue their own – see Sample J. *Nominal group technique: an alternative to brainstorming*, Journal of Extension, 22 (2), 1984, 21 and Pauhus P., Dzindolet M., Poletes G. And Camacho M., *Perception of performance in group brainstorming: the illusion of group productivity*, Pers Soc Psychol Bull, 19 (1), 1993, 78

[204] At YLS doctrinal issues may be revisited on future occasions in PBL and plenary sessions

[205] A Learning Outcome as used in this context means the objective that a students should meet after completion of the task in hand. There may be more than one outcome expected for a particular session.

8. **Plan, agree and carry out research** – at the end of the initial PBL session all SLF members should document the learning outcomes and consequential research tasks and in the 4-5 days before the Interim session each member must carry out all of the necessary research.
9. **Share results** – this is a two-stage process. The SLF members report back on their research findings at the Interim meeting and then on those and any further findings at the end of cycle meeting of the SLF, with their firms and the designated tutor. These 'report backs' are directed by the chair of that particular meeting and should be structured so that all firm members make a contribution. Individuals do not know which research task they will be called upon to report on and therefore need to cover all the relevant research including citing appropriate authorities.
10. **Check to see if learning outcomes are met** – SLF members, guided by the designated tutor, will need to go through each outcome to ensure that the 'answers' given are appropriate. As iterated above this is NOT an exercise in problem-solving (although variants of PBL may include an element of this as in the YLS Clinic – see under **Extensions to the model**) but is a challenge for students to identify the range of legal and related issues captured in the learning outcomes.

Typically a new problem is handed out by the tutor halfway through the final meeting for the initial problem (that is at the end of the week's cycle and when the SLF has reported on their findings in the problem they have been considering) and the PBL process starts all over again. A reflection week is built into each term to give the students a break from the rigours of on-going PBL and to give them the chance to meet with their Senior Partners[206] to discuss personal and SLF progress. At any one moment in time, a SLF may have 2-3 on-going problems to consider.

In terms of the learning environment one other issue needs to be raised. PBL is central to all learning across both the foundation subjects and the options. It also permeates the taught postgraduate courses. Whilst there are occasions when large group sessions will be held – for example there are plenary sessions once a week in the foundation subjects

[206] Academic members of staff assigned to each SLF

to raise issues pertinent to topics covered in the current or past PBL cycle – a lecture style is avoided. The plenary sessions (still sometimes called 'lectures' by students – old habits die hard!) are more in the Socratic style and are always linked back to the PBL coverage. They may also cover important ancillary issues that give the study of relevant legal principles context. For example, if the relevant PBL cycle has looked at issues of civil and criminal liability following a road traffic accident, the plenary session may consider the concept of 'compensation culture' are a basis for a critical understanding of law in practice.

Although the plenary sessions are subject specific, the PBL sessions are normally not limited to one legal subject area. Depending on the exact learning outcomes expected one factual scenario may lead to a range of legal considerations. In the example of the road traffic accident given above, this may include absolute offences and the relevance of negligence and intent in criminal law. It may also centre on tortious liability and the measure of damages. It could also cover public law, EU considerations, costs and the public funding of legal services. The number and range of outcomes is a matter for curriculum design but the point is this – students are asked to think about how the law relates to a given scenario and the parties involved or implicated – not just looking into one or more legal pigeonholes.

To give another perspective the students spend around 10 hours a week in formally allocated PBL work. They attend 5 hours of plenary sessions. They are expected individually and collectively to focus the remainder of their time on informal individual and collective self-directed study. They have access to academic members of staff at any time when it is mutually convenient.

Extensions to the model

As indicated above, the learning methodology at YLS centres on PBL. It is therefore unsurprising to note that this basic form of student-centred and driven study should permeate the non-core aspects of the curriculum. Nowhere is this more the case than in the Clinic elective. In common with many law schools, students at YLS can become involved in pro bono work and in this instance can gain academic credit for that work

too.[207] As we have seen in this paper, much has been written elsewhere on the benefits and challenges associated with CLE and in particular the 'win-win' situation for all participants.[208] Suffice it to say for present purposes that PBL adds an overtly doctrinal, critical, interesting, and we would say valuable, dimension to clinical work. All Clinic students at YLS have to 'PBL' the problem presented by real clients before going on to advise the client in writing.

The 'doctrinal' relates to the need, in the PBL process, to identify legal principles as they affect all parties in a given scenario. This goes beyond seeing the issues as just client-focused or one dimensional.

The 'critical' is linked with this overarching view of problem scenarios – the need to recognise all those who might be affected and to muse on the workings and impact of the law including the role of social and economic policy and the desirably of law reform.

The 'interesting' component, albeit based largely on personal and anecdotal reflection, is in the time taken by students to progress from a live-client interview to producing an advice letter that is professionally acceptable, for despatch to the client. Students with PBL experience appear to be able to progress the case to the point of advice more quickly and more accurately than students without such an exposure to PBL. Admittedly the groups used for comparison are small but at the YLS Clinic in 2010/11 (21 students in the Clinic cohort) and 2011/12 (72 students taking the Clinic elective) the number of editions of draft letters produced for each client by students who were familiar with PBL was around half the number produced by students in other Clinics where I am familiar. At YLS the students seldom need more than 2 or 3 attempts before the letter is fit to be used. At Clinics without a PBL framework, in my experience, the number of drafts is normally considerably more even when the level of study of individual students is taken into account.[209]

I suggest that the 'valuable' aspect of PBL and Clinic is in the overview students appear to get when seeing the client's problem from the perspective of all interested parties. One requirement in the 10-stage PBL process set out above is the need to identify all those who have an interest in the outcome of a case and to specify what that interest is.

---

[207] *LawWorks Pro Bono law school survey*, The Law Society, 2011. At YLS the Clinic elective carries 20 credits and is assessed by learning portfolio and viva

[208] Grimes R. And Smith C., op cit

[209] The number of draft letters produced by students without PBL exposure is typically 4 – 6. The record in my clinics is 11!

For example, in a relatively simple consumer dispute – say defective goods – identifying the potential claimant and defendant and their respective interests will focus the students' minds on the relative strengths and weaknesses of the case from both sides and help the students to formulate a realistic and sustainable case theory.[210] Going beyond the immediate parties may reveal other interests – for example the role of the local authority or other regulatory body. This may be Trading Standards, the courts or tribunals or a relevant Ombudsman service. Not only do the students then see the law and the legal framework but they are able to appreciate wider issues for example of dispute resolution processes, public policy concerns and trade or professional accountability issues. It is truly law in context.

At YLS, the students are well used to PBL. By the time they reach the Clinic they 'PBL' problems as a matter of course. That is one of the many advantages and the admitted luxury of following such an integrated learning methodology.

Adopting and adapting the model

Having had the benefit and privilege of assisting in the design, delivery and evaluation of clinical programmes worldwide and observing discussing with colleagues that experience, I would like to draw this paper to a close by considering the following question: is the clinic as a model and learning methodology relevant and appropriate in a global sense? Further, are there differences between Civil and Common law systems that affect the applicability of clinical study and if so how does this manifest itself? Although, as noted above, there are clearly differences in both form and content and in terms of jurisprudence between the two principle legal systems, none of this, I suggest, presents an insurmountable barrier to the implementation of clinical programmes. Experience in Eastern Europe illustrates this very clearly with long-established clinics operating in many Civil Law law schools. To emphasise the point of the versatility and adaptability of the clinical methodology, examples of similarly successful CLE initiatives can also be highlighted in countries with very different traditions from the 'standard' Common or Civil Law (such as in the culturally conservative Islamic Republic of Afghanistan or in predominantly Buddhist yet ideologically Communist

[210] See the description of and rationale for case theory in Maughan C. and Webb J., *Lawyering and the legal process*, Cambridge University Press, Chapter 10 and in particular pages 368 - 376 2005

Viet Nam and in China, where clinics exist and are, indeed, expanding).[211] CLE is an approach to learning. I would argue that educationally it is the epitome of good teaching practice – no more, no less. It is therefore of relevance in terms of student learning in any jurisdiction including the Common and Civil Law worlds.

Conclusion

I do not wish to say much by way of conclusion. As both an academic and practitioner, I have never understood how law can be taught, learnt or otherwise understood without reference to its operational and socio-political context. You do not have to be anything other than a technician to manufacture a machine, prescribe a medicine or teach a class full of students what the rules are. It is a very different concept to understand the consequences of doing so and the implications of what it is you are dealing with. Likewise with lawyers – in their offices, in court or in a lecture theatre or clinic. Dealing with Schön's swamp provides an invaluable insight into the messy world of human interaction. Problem-based learning in general and clinical legal education in particular provide that context. Here students can experience, struggle, even make mistakes. Professional supervision ensures that the client, real or otherwise, does not suffer. All stand to gain from the application of law to practice.

As described in this paper the benefits of CLE are many. Properly supervised and with clear educational goals, the principal beneficiaries are students and clients, not to mention the university or college, the legal profession and wider society. Theory and experience suggest that this interactive model of learning is of relevance to any jurisdiction and institution. Of course there may be factors that need to be taken into account, for example political, cultural, economic or religious considerations, but as a model experience suggests that the clinic can be readily adapted to meet any particular requirements. It is teaching and learning in a way that engages all and is likely to continue to do so in what is now a global context.

As will be apparent from what I have said above, teaching and learning the very basics – what one of the reviewers of this paper described as the 'architecture of the cathedral' – can be achieved in many ways. Allowing the students to explore these fundamentals in an academically robust and facilitated way, in which they become more than vessels

[211] Bloch, op cit, Chapters 2,3 and 6

to be filled and become active participants in the learning process, is at the very core of clinical legal education. It is perhaps more a sign a reluctance (for understandable reasons) to embrace change than well-founded and argued pedagogic reservations that has resulted in a slow uptake of clinic in some jurisdictions, particularly in Western Europe. That is about to change.

Acknowledgements

There are many people I would like to and ought to thank who have influenced my thinking about legal education in general and clinics in particular. I am grateful to all of them but I hope they will forgive me if I direct my appreciation on this occasion, to just two colleagues who have helped me considerably in my understanding of learning in the Civil Law context. They are Professor Anne-Lise Sibony of the Institut d'études juridiques européennes, Université de Liège and Dr Katarzyna Gromek-Broc of the York Law School, University of York. Thank you both. Any errors in my interpretation of their comments are, of course, my own.

19. ELEMENTOS ESENCIALES DEL APRENDIZAJE BASADO EN EQUIPOS[212]

THE ESSENTIAL OF TEAM-BASED LEARNING

Larry K. Michaelsen, University of Central Missouri.

Michael Sweet, University of Texas at Austin

Traducido al español por: Daniel E. Moraga[213], Osvaldo J. López[214], José Gregorio Díaz Unda[215]

El Aprendizaje Basado en Equipos (ó TBL, del inglés "Team Based Learning") se basa en la interacción en pequeños grupos, de manera más significativa que en cualquier otra estrategia instruccional comúnmente usada en educación superior post-secundaria (para una discusión comparativa de diferentes aproximaciones, ver Fink, 2004; Johnson, Johnson, and Smith, 2007; Millis and Cottell, 1998). Esta conclusión se sustenta en tres hechos: Primero, con TBL, el trabajo grupal se orienta a exponer y mejorar las habilidades de los estudiantes para aplicar los contenidos del curso. Segundo, con TBL, la mayor parte del tiempo de docencia en clase se usa para el trabajo grupal. Tercero, los cursos en los que se utiliza TBL, incorporan múltiples trabajos y tareas grupales que se han diseñados para mejorar los aprendizajes y promover el desarrollo de equipos de aprendizaje auto-gestionados.

Este capítulo comienza con un breve resumen general sobre el TBL. Luego, discutimos los cuatros elementos esenciales del TBL y entonces elaboramos los pasos requeridos para implementarlos. Finalmente, examinamos algunos de los beneficios

[212] Esta traducción corresponde al capítulo "*The Essential of Team-Based Learning*" del libro: Michaelsen LK, Sweet M, Parmelee DX eds: *Team-Based Learning: Small-Group Learning's Next Big Step. New Directions for Teaching and Learning*, Svinicki MD editor-in-chief; Number 116, Winter 2008, Jossey-Bass, San Francisco. Puede encontrarse también en: http://www.teambasedlearning.org/Resources/Documents/AprendizajeBasadoenEquipos.pdf

[213] PhD; es consultor Internacional de TBL en español, Académico de la Universidad Diego Portales y Asesor OFECS de la Universidad Iberoamericana de Ciencias y Tecnología. E-mail: dmm2640@gmail.com

[214] PhD. Associate Professor. Boonshoft School of Medicine. Wright State University. osvaldo.lopez@wright.edu

[215] *Sp. Educational Computing. E-learning Advisor. Universidad Simón Bolívar. josegdiaz@usb.ve*

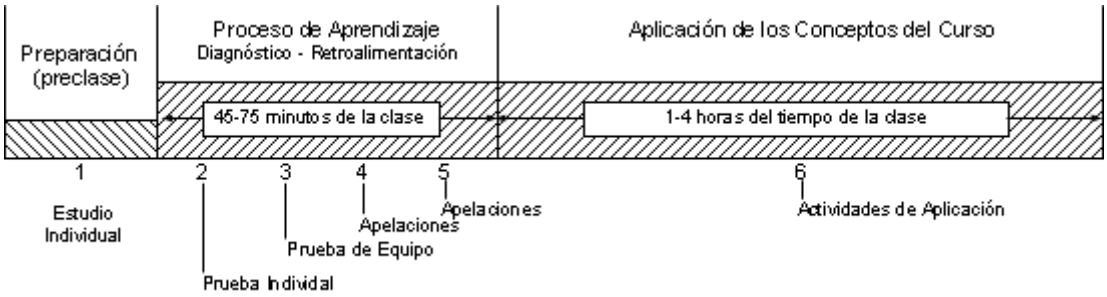
que los estudiantes, administradores y profesores pueden esperar de una implementación exitosa de TBL.

Resumen general del TBL

El objetivo de aprendizaje primario del TBL es ir más allá de la simple cobertura del contenido y centrarse en garantizar que los estudiantes tengan oportunidades de practicar y usar los conceptos del curso para resolver problemas. Así, TBL está diseñado para proporcionar a los estudiantes conocimientos conceptuales y procedimentales. Aún cuando, en el TBL parte del tiempo de clases en el aula, se usa para asegurar que los estudiantes dominen los contenidos del curso, la gran mayoría del tiempo de clases se usa para trabajos y tareas grupales que se enfocan en el uso de los contenidos del curso para resolver el tipo de problemas a los que probablemente los estudiantes se enfrentarán en el futuro. La Figura 1.1. representa de forma general cómo se organiza el tiempo en una unidad de un curso TBL.

En un curso TBL, a los estudiantes se les organiza estratégicamente en grupos permanentes, normalmente de entre cinco y siete. Previo a la realización de cualquier trabajo en clase, los estudiantes deben leer un material porque cada unidad comienza con el **Proceso de Aprendizaje Inicial**, cuyo acrónimo RAP se deriva del concepto en Inglés: *Readiness Assurance Process*. El RAP consiste de un examen corto sobre ideas claves de la lectura, que se realiza en forma individual; luego los estudiantes contestan el mismo examen pero en forma grupal, debiendo consensuar las respuestas conjuntas. A continuación, los estudiantes reciben retroalimentación inmediata sobre el examen grupal y tienen la oportunidad de plantear dudas basadas en evidencias si ellos piensan que pueden argumentar de forma válida sobre sus respuestas erróneas. El paso final del RAP, es una clase (usualmente muy corta y siempre muy específica) que permite al profesor clarificar cualquier duda que haya resultado aparente durante el examen grupal y las dudas planteadas.

Figura 1.1. Secuencia de actividades instruccionales basada en equipos



Nota: Esta secuencia se repite para cada unidad instruccional - típicamente de 5 a 7 por curso.

Una vez que el RAP se ha terminado, el resto (la mayoría) de la unidad de aprendizaje se usa para tareas y actividades en clase que requieren que los estudiantes practiquen usando los contenidos del curso.

Los cuatro elementos esenciales del aprendizaje basado en equipos

El cambio de simplemente familiarizar a los estudiantes con los conceptos del curso a requerir que los estudiantes usen dichos conceptos para resolver problemas no es una tarea menor. Realizar este cambio requiere una modificación de los roles del profesor y del alumno. El rol primario del profesor cambia desde la provisión de la información hacia el diseño y gestión del proceso instruccional en general, y los roles de los estudiantes cambian desde recipientes pasivos de la información a responsables de estudiar los contenidos del curso en forma autónoma de tal forma que puedan estar preparados para el trabajo grupal en clases.

Cambios de esta magnitud no ocurren automáticamente y pueden aún parecer una utopía más que una realidad factible. Pero, no obstante, son posibles cuando los cuatro elementos esenciales del TBL se implementan correctamente:

- Grupos. Los grupos deben ser formados y guiados en forma apropiada.
- Responsabilidad. Los estudiantes deben ser responsables por la calidad de su trabajo individual y grupal.
- Retroalimentación. Los estudiantes deben recibir retroalimentación frecuente y oportuna.
- Diseño de tareas y actividades: Las tareas y actividades grupales deben promover tanto el aprendizaje y el desarrollo del equipo.

Cuando estos cuatro elementos son implementados en un curso, el escenario es apropiado para que los grupos de estudiantes evolucionen en equipos de aprendizaje cohesivos.

Elemento 1: Grupos formados y guiados apropiadamente. TBL requiere que el profesor supervise la formación de los grupos, de tal forma que pueda manejar tres variables importantes: asegurar que los grupos tengan recursos adecuados para completar sus tareas y que estos recursos estén aproximadamente al mismo nivel entre los grupos, evitar coaliciones entre los miembros que probablemente interfieran con el desarrollo de la cohesividad del grupo, y asegurar que los grupos tengan la oportunidad de desarrollarse como equipos de aprendizaje.

Distribuyendo los recursos humanos. Para que los grupos funcionen de la manera más efectiva, estos deben ser lo más diverso posible. Cada grupo debería contener una mezcla de características de estudiantes que podrían facilitar o dificultar la aprobación de la asignatura (por ejemplo, cursos previos ó cursos relacionados

con experiencias prácticas), así como características demográficas como género y etnicidad. El objetivo aquí es equipar a los grupos para el éxito, mezclando miembros que aportarán diferentes perspectivas al trabajo asignado.

Hallazgos provenientes de la investigación de dinámica grupal (Brobeck and others, 2002) e investigación educacional (Chan, Burtis, and Bereiter, 1997) reflejan el impacto positivo de diversos aportes en las discusiones de resolución de problemas tanto en aprendizaje como en funcionamiento. Cuando los miembros de un grupo traen muchas y diferentes perspectivas hacia una tarea, se hace muy interesante observar el proceso colaborativo de construcción de conocimiento hacia la búsqueda de consensos. Además, aún cuando la diversidad de los miembros inhibe inicialmente el proceso grupal y el funcionamiento, es probable que se vuelvan activos cuando los miembros hayan trabajado juntos algún tiempo bajo condiciones que promueven la cohesividad de los grupos (Watson, Kumar, and Michaelsen, 1993).

Minimizando las Barreras para la Cohesividad Grupal: Evitando Coaliciones. Las coaliciones dentro de un grupo probablemente ponen en riesgo su desarrollo general. En grupos recientemente formados, ya sea las relaciones previas establecidas entre algunos integrantes del grupo (como parejas de enamorados ó integrantes de fraternidades) o la cohesividad potencial entre integrantes basadas en factores tales como nacionalidad, cultura ó lengua materna, constituyen una carga que genera tensiones internas y externas que puede afectar el funcionamiento del grupo. Ya que nuestra naturaleza humana nos impulsa a buscar personas similares, cuando se permite que los estudiantes formen libremente sus propios grupos, se asegura en la práctica la existencia de subgrupos potencialmente disruptivos (Fiechtner and Davis, 1985; Michaelsen and Black, 1994).

Tiempo. Cualquier libro de dinámica grupal, indicará que los grupos necesitan tiempo para desarrollarse como equipos de alto rendimiento, independientemente de si se está a favor de modelos secuenciales ó de ciclo de vida (Tuckman, 1965; Tuckman

and Jensen 1977), modelos cíclicos (Worchel, Wood, and Simpon, 1992), o modelos no secuenciales o adaptativos (McGrath, 1991). Por esta razón, los estudiantes deberían permanecer en el mismo grupo por el curso entero. Aun cuando, una sola actividad o tarea bien diseñada usualmente produce una variedad de resultados positivos, solo cuando los estudiantes trabajan juntos por un periodo de tiempo, sus grupos logran la suficiente cohesividad para evolucionar como equipos verdaderamente efectivos y auto-gestionados.

Elemento 2: Responsabilidad de los estudiantes por su trabajo individual y grupal. En las clases teóricas no es necesario que los estudiantes sean responsables por nadie más que el profesor. Por el contrario, TBL requiere que los estudiantes sean responsables hacia el profesor como hacia sus compañeros de clase, tanto por calidad como por la cantidad de su trabajo individual. Más aún, los equipos deben ser responsables de la calidad y cantidad de su trabajo como una unidad. (Para una revisión de los efectos de la responsabilidad en un esquema de juicios sociales y toma de decisiones, ver Lerner and Tetlock, 1999).

Responsabilidad en la preparación individual antes de la clase: La falta de preparación impone claros límites en el aprendizaje individual y en el desarrollo de equipo. Si varios miembros de un equipo llegan sin preparación para contribuir en una tarea grupal compleja, entonces el equipo como conjunto, tendrá menos probabilidades de tener éxito en dicha tarea, no logrando estimular así el aprendizaje a los integrantes para lo cual dicha tarea había sido diseñada. La ignorancia absoluta, no se puede superar con mayor discusión grupal. Peor aún, la carencia de preparación, también oculta el desarrollo de la cohesividad, debido a que aquellos que hacen esfuerzo en estar preparados, resentirán el tener que llevar a sus pares. Como resultado de esto, el uso efectivo de grupos de aprendizaje requiere claramente que los estudiantes sean responsables en forma individual por su preparación previa a la clase.

Responsabilidad para contribución al equipo: El siguiente paso es asegurar que los miembros contribuyan con tiempo y esfuerzo al trabajo grupal. Un elemento

clave e imperativo aquí, es que los profesores involucren a los estudiantes en el proceso de evaluación de pares para ponderar la contribución relativa real de cada miembro al éxito del trabajo de equipo. Es decir, se le debería dar la oportunidad a cada miembro para evaluar las contribuciones de los otros miembros a las actividades del equipo. Las contribuciones al equipo incluyen actividades tales como preparación individual para el trabajo en equipo, asistencia a clases, asistencia a reuniones fuera del aula, contribuciones positivas a la discusión grupal y valoración y promoción de las contribuciones de los otros miembros del equipo. La evaluación de pares es esencial en razón a que típicamente son los mismos miembros del equipo quienes tienen información suficiente para evaluar en forma más exacta las contribuciones de sus compañeros.

Responsabilidad para un funcionamiento grupal de alta calidad. El tercer factor significativo en asegurar la responsabilidad es el desarrollo de un medio efectivo para evaluar el funcionamiento del equipo. Existen dos claves para evaluar efectivamente un equipo. Uno es usar tareas y actividades que requieran la creación de productos que puedan ser comparados entre los equipos y a través de la opinión de "expertos", y el otro es el uso de procedimientos que aseguren que tales comparaciones ocurran frecuente y oportunamente.

Elemento 3: Retroalimentación a los estudiantes frecuente e inmediata. La retroalimentación inmediata es la palanca instruccional primaria del TBL, por dos razones muy distintas. Primero, la retroalimentación es esencial para la retención y aprendizaje de contenidos - una noción que no solo hace sentido intuitivo sino que está muy bien documentada en la literatura de investigación educacional (Bruning, Schraw, and Ronning, 1994; Kulik and Kulik, 1988; Hattie and Timperley, 2007). Segundo, la retroalimentación inmediata tiene un tremendo impacto en el desarrollo grupal (para una revisión, ver Birminngham and McCord, 2004).

Elemento 4: Tareas y actividades que promueven tanto el aprendizaje como el desarrollo del equipo. El aspecto fundamental para el diseño de tareas y actividades que promuevan tanto el aprendizaje como el desarrollo de los equipos, es asegurar que éstas requieran de verdad interacción grupal. En muchos casos las tareas asignadas a los equipos generan un alto nivel de interacción, si ellas requieren que los equipos usen los conceptos del curso para tomar decisiones que involucren diferentes tópicos complejos y que les permitan generar reportes de sus decisiones en un formato simple. Cuando las tareas se enfocan en la toma de decisiones, muchos estudiantes eligen completar la tarea participando en una discusión grupal abierta relacionada con los contenidos. Por el contrario, tareas involucradas en la generación de documentos largos y complejos frecuentemente limitan el aprendizaje y desarrollo del equipo al inhibir las discusiones intra-equipos de dos formas. Primero, las discusiones son más cortas, ya que los estudiantes sienten la urgencia de crear un producto que será calificado. Segundo, en vez de enfocarse temas relacionados con los contenidos, ellos se preocupan más en como dividir el trabajo. Así, la generación de productos complejos tales como documentos largos, raramente contribuye al desarrollo del equipo porque estos inducen a la fragmentación del proyecto completo y trabajo individual de sus miembros.

Resumen. Con la adherencia de los cuatro elementos esenciales del TBL - cuidadosa formación de los grupos, responsabilidad, retroalimentación y tareas y actividades - los profesores crean un contexto que promueve la cantidad y calidad de interacción requerida para transformar los grupos en equipos de aprendizaje altamente efectivos. La formación apropiada de los equipos, los coloca en condiciones de igualdad y reduce en forma drástica la posibilidad de desconfianza derivada de relaciones pre-existentes entre subgrupos de los miembros del equipo. Entregar la responsabilidad a los estudiantes para su preparación y asistencia motiva a los miembros del equipo a conducirse de maneras sociales que tienden a construir la cohesividad y fomentar la confianza. El uso del RAP y otras tareas y actividades que generan retroalimentación oportuna y en proceso, ya sea del desempeño individual y como equipo, le permite a los equipos desarrollar confianza en sus habilidades para capturar y usar los recursos intelectuales de todos sus miembros. Las tareas y

actividades que promueven tanto el aprendizaje como el desarrollo de los equipos, motivan a los miembros a desafiar las ideas del otro por el bien del equipo. También, con el transcurso del tiempo, la confianza del equipo crece, hasta el punto que estos buscan desafíos mayores y los pueden sobrepasar con muy poca ó quizás ninguna ayuda externa.

Implementando el aprendizaje basado en equipos

El uso efectivo del TBL requiere típicamente el rediseño de un curso desde principio a fin, y el proceso de rediseño debería comenzar mucho antes que comience el semestre. El proceso involucra la toma de decisiones y el diseño de las actividades de los cuatro diferentes momentos: Antes que el curso comience, el primer día de clases, cada una de las unidades de instrucción y la parte final del curso. En esta sección discutimos los pasos prácticos que el profesor de un curso de TBL debería en cada uno de estos momentos, pero para una descripción aún más detallada y práctica, sugerimos que los lectores lean Michaelsen, Knight, and Fink (2004).

Antes del inicio del curso. La educación tradicional, particularmente en programas de estudiantes de carreras universitarias, ha tendido a separar el conocimiento adquirido del conocimiento aplicado entre y dentro de los cursos. Por ejemplo, en un curso típico de biología, los estudiantes escuchan las clases teóricas en las que se espera que ellos absorban una gran cantidad de conocimiento que deberán utilizar luego en la clase de laboratorio. De hecho, aun en los cursos de niveles mas elevados, los estudiantes ocupan la mayoría del tiempo en absorber conocimiento pero no lo ponen en uso hasta que deben realizar un proyecto que usualmente se realiza justo antes del examen final.

El TBL utiliza un modelo fundamentalmente diferente en cuanto a la adquisición del conocimiento y a la aplicación del mismo. Con TBL, los estudiantes repiten la adquisición del conocimiento, y la aplicación del mismo, varias veces en forma cíclica durante el curso. Ellos estudian los contenidos del curso individualmente, discuten éstos con sus pares y con el profesor, e inmediatamente aplican este conocimiento tomando decisiones que requieren el uso del conocimiento

adquirido. Por lo tanto, los estudiantes en cursos que aplican TBL desarrollan un mejor sentido de la relevancia del material porque no tienen que hacer largas inferencias acerca de cuando y como se pueden usar los contenidos en el mundo real. En lugar de ser llenados con bibliotecas de conocimiento "inerte" (Whitehead, 1929), de los cuales tienen que extraer la información requerida con gran esfuerzo, los estudiantes que toman cursos que implementan TBL terminan el curso habiendo ya empezado a resolver el proceso de solución de problemas que lo habilitan para utilizar el lenguaje en el contexto (del mundo real).

Este beneficio no ocurre por accidente. Elaborar un curso exitoso de TBL involucra tomar decisiones relacionadas con, primero identificar y agrupar los objetivos de instrucción y luego diseñar un sistema de puntaje alrededor de ellos.

Identificación de objetivos pedagógicos. El diseño de un curso basado en TBL requiere que el profesor "piense retrospectivamente". ¿Qué significa "pensar retrospectivamente"? En la mayoría de los cursos de educación superior, los profesores diseñan sus cursos preguntándose a si mismos que es lo que ellos sienten que los estudiantes necesitan saber, luego dándole a los estudiantes esa información, y finalmente examinando a los estudiantes mirando cuan bien ellos absorbieron ese conocimiento. Al contrario, diseñar un curso basado en TBL requiere que el profesor "piense retrospectivamente", porque el curso es planificado alrededor de lo que el profesor quiere que los estudiantes puedan hacer al finalizar el curso. A partir de esta planificación, el profesor piensa que es lo que los estudiantes necesitan aprender. Wiggins y McTighe (1998) utilizaron el término diseño retrospectivo para describir este método de elaboración de cursos. Esto permite al profesor construir un curso que les da a los estudiantes conocimiento declarativo y procedimental (en otras palabras, conocimiento conceptual y la habilidad de utilizar el conocimiento en la toma de decisiones). Esta es una distinción útil, pero si usted ha enseñado solo familiarización conceptual como su objetivo, es muy difícil que pueda identificar lo que los estudiantes pueden hacer al completar el curso.

La siguiente pregunta es un buen punto de partida: ¿Cómo van a demostrar los estudiantes lo que realmente entendieron? Imagine que usted fue profesor de un

estudiante quien luego de egresar se transforma en un nuevo colega en su institución. En un momento maravilloso, usted ve que su colega hace algo que lo pone a pensar: " ¡Ah! ella realmente aprendió en mi clase lo que yo quería. ¡La evidencia esta justo ahí!" Cuando Ud. esta diseñando un curso retrospectivamente, la pregunta que se debe hacer a Ud. mismo es: ¿Cuál va a ser la evidencia? ¿Qué va a hacer un estudiante que ha aprobado su curso para que sea obvio que ha internalizado lo que Ud. quería enseñarle y lo esta poniendo en uso en una forma adecuada?

Para cada curso, hay varias respuestas a esta pregunta, y estas respuestas diferentes corresponden a las unidades de la versión rediseñada del curso. Un momento de la vida real demandará el conocimiento de una parte del curso pero no de otra. Por lo tanto, Ud. debe pensar seriamente acerca de media docena de veces en que un estudiante que ya a tomado su curso, demuestra que realmente aprendió lo que Ud. quería. Por ahora, no piense en el salón de clase, simplemente imagínese que está haciendo algo en la vida real. No se preocupe en imaginar esos momentos futuros con mucho detalle. Mejor identifique tantos detalles como le sea posible acerca de cómo actuaría su estudiante en el mundo real, qué decisiones debe tomar, qué secuencias, y así sucesivamente.

Estos escenarios detallados son útiles en tres maneras. Primero, las acciones que se llevan adelante en los diversos escenarios lo ayudarán a organizar su curso en unidades. Segundo, los escenarios lo ayudarán a usar el tiempo de clase para que los estudiantes apliquen el conocimiento en lugar de aprender conocimiento inerte. Tercero, los detalles del escenario lo ayudarán a diseñar el criterio para las evaluaciones sobre los que Ud. se basará para calificar a los estudiantes.

Una vez que haya pensado seriamente los escenarios y los detalles que los acompañan, Ud. habrá identificado los objetivos pedagógicos, los cuales a menudo involucran la toma de decisiones que están basadas en aplicaciones meticulosas de los conceptos de su curso. Ahora, está en condiciones de hacerse las siguientes tres preguntas:

- ¿Que necesitan los estudiantes saber para estar en condiciones de hacer lo que quiero que hagan?

Las respuestas a esta pregunta lo guiarán a seleccionar un libro de texto, los contenidos de su curso, los ejercicios experimentales, y posiblemente lo lleven a producir materiales suplementarios de su propia creación o guías de lectura o prácticas de laboratorio. Además, las respuestas van a ser claves para el proceso de evidencia de preparación.

- Cuando están solucionando problemas, ¿qué conocimiento necesitan los estudiantes para tomar decisiones?

Las respuestas a esta pregunta lo ayudarán a importar el uso de conocimiento adquirido en el curso para aplicarlo en situaciones de vida real durante la clase. Seguramente Ud. no pueda llevar a su situación institucional lo que ocurre en los escenarios reales. Pero simulaciones de computadoras, videos cortos y películas, y el hecho de requerir que los estudiantes aprendan haciendo (Miller, 1991, y Michaelsen y McCord, 2006) acercan al estudiante mas al mundo real. Pero Ud. puede proveer suficiente información relevante acerca de las situaciones para diseñar actividades que requieran que los estudiantes confronten los mismos tipos de problemas y tomen las mismas clases de decisiones que ellos deberán tomar en la clínica o el laboratorio. ¿Qué criterio se puede usasr para distinguir una decision correcta de una decision incorrecta o "semicorrecta" usando este conocimiento? Las respuestas a esta pregunta ayudarán a construir las medidas que usara para determinar cuan bien los estudiantes han aprendido el material y cuan bien pueden utilizarlo en condiciones especificas.

En resumen, el TBL incrementa el poder de acción de los objetivos pedagógicos no solo para exponer estudiantes a los contenidos del curso sino también para darles oportunidades de practicar. Cuando está planeando el objetivo pedagógico, es crucial saber cómo medir hasta donde los estudiantes han dominado el tema. Algunos profesores piensan que diseñar los exámenes antes del curso le quitan valor a la enseñanza; convirtiéndola en simplemente enseñar para pasar el examen. Con TBL, pensamos que está bien enseñar para el examen siempre y cuando el examen represente, lo más que pueda, el uso en el mundo real en el que los estudiantes

últimamente van a aplicar el material didáctico del curso: Qué van a hacer con este material, no simplemente lo que ellos deben saber.

Diseñando un sistema de evaluación. El otro paso en rediseñar un curso es estar seguro que el sistema de evaluación recompensa las cosas correctas.

Un sistema efectivo de evaluación en TBL debe proveer incentivos a las contribuciones individuales y al trabajo efectivo de los equipos, y tratar de aliviar las preocupaciones que surgen cuando el trabajo grupal es parte de la evaluación individual.

La preocupación principal proviene de las experiencias pasadas en las que los estudiantes tuvieron experiencias con estudiantes que usufructuaban el trabajo de los demás integrantes del grupo, y por lo tanto no están propensos a enfrentar situaciones similares. La preocupación de los estudiantes es que se van a ver en la disyuntiva de obtener una calificación baja o tener que tolerar en el grupo aquellos estudiantes con menor habilidad o menos motivados para estudiar. Los profesores se ven en la disyuntiva de tener que evaluar con rigurosidad o justicia.

Afortunadamente, estas preocupaciones se solucionan con un sistema de evaluación en el que una proporción significativa de la evaluación se basa en el rendimiento individual, el rendimiento del equipo y la contribución de cada miembro al suceso del equipo. Si estos objetivos son alcanzados, la preocupación el peso relativo de los factores es aceptable para el profesor y el estudiante.

El primer dia de clases. Las actividades que ocurren durante las primeras horas de clase son críticas para el éxito del TBL. Durante este tiempo, el profesor debe alcanzar cuatro objetivos: 1) asegurar que los estudiantes entienden por que Ud. ha decidido usar TBL y cómo esto repercute en la forma en que la clase se conduce; 2) explicar cómo se formarán los grupos; 3) tranquilizar las ansiedades de los

estudiantes respecto del sistema de evaluación; y 4) poner en marcha los mecanismos que incentivan el desarrollo de normas positivas en los grupos.

Explicación de TBL a los estudiantes. Debido a que los roles del profesor y de los estudiantes son tan diferentes a la práctica pedagógica tradicional, es crítico que los estudiantes entiendan tanto la racionalidad en el uso de TBL como los medios de cómo la clase se va a desarrollar.

Educar estudiantes acerca del TBL requiere como mínimo proveer a los estudiantes con una explicación general sobre las bases de las características del TBL, cómo el TBL afecta el rol del profesor y el rol de los estudiantes, y por que estos posiblemente se van a beneficiar de la experiencia del curso. Esta información debe estar impresa en el currículum del curso, presentada oralmente, y demostrada en una o más actividades.

Para ayudar a los estudiantes a entender las bases del TBL, recomendamos dos actividades. La primera es explicar las bases del TBL usando transparencias proyectadas (o una presentación en PowerPoint), y explicar claramente cómo los objetivos de aprendizaje para el curso van a ser alcanzados usando TBL, comparando como los mismos objetivos deberían ser alcanzados usando el formato tradicional de la clase teórica y discusión posterior. La segunda actividad es un demostración del RAP usando el currículum del curso, una lectura breve acerca de TBL, o alguna ideas potencialmente útiles, las cuales ayudan o bloquean el desarrollo del equipo o estrategias para dar retroalimentación positiva (MIchaelsen y Schultheiss, 1988) a medida que el contenido es cubierto. (En un periodo de clase de más o menos de una hora, esta actividad puede ocurrir el día 2).

Formación de los grupos. Cuando se forman los grupos Ud. debe considerar las características de los estudiantes relevantes para el curso y el potencial surgimiento de subgrupos. Por lo tanto, antes de formar los grupos es necesario juntar información sobre características de los estudiantes que harían más fácil o más difícil pasar el curso en forma exitosa. Para un curso en particular, las características que

podrían hacer más fácil que el estudiante curse en forma exitosa podría ser un curso tomado con anterioridad o experiencia práctica o acceso a perspectivas de otras culturas. Más comúnmente las características que hacen mas difícil que un estudiante sea exitoso en un curso es la ausencia de aquellas características que la hagan mas fácil, por ejemplo, el conocimiento de un idioma.

Nosotros recomendamos formar los grupos en clase en la presencia de los estudiantes para eliminar las preocupaciones que puedan surgir de los estudiantes sobre motivos ulteriores del profesor en la formación de los grupos. Un ejemplo sobre como formar los grupos rápida y efectivamente se puede encontrar en Michaelsen y Sweet, 2008, y para una explicación mas detallada, la puede encontrar en www.teambasedlearning.org.

Aliviando las preocupaciones de los estudiantes sobre las evaluaciones. El siguiente paso para empezar correctamente con TBL es responder las preocupaciones de los estudiantes con respecto al sistema de evaluación. Afortunadamente, la ansiedad de los estudiantes basada en experiencias previas en cursos con grupos se elimina rápidamente cuando los estudiantes se dan cuenta de dos de las características esenciales del TBL. En primer término, el sistema de evaluación crea un alto grado de responsabilidad en la preparación anterior a la clase, en la asistencia y en el empleo del tiempo y energía a las tareas del grupo.

Esto se logra considerando las notas obtenidas en los iRAT (en inglés: *Individual Readiness Assurance Test*), que significa *Prueba Individual del Proceso de Aprendizaje Inicial*, para la nota del TBL e incorporando la evaluación por parte de los otros integrantes del equipo como parte de la nota del TBL. El otro elemento que asegura que las dudas se disipen es que las tareas del grupo se hacen en clase y se basan en pensar, discutir, y decidir en clase y es muy difícil que uno o dos integrantes del grupo que no estén motivados pongan a todo el grupo en riesgo.

Muchos profesores deciden solucionar las dudas de los estudiantes con respecto al sistema de evaluación, negociando con la clase el sistema de evaluación.

Los estudiantes participan determinando ellos el peso de cada actividad para la nota (Michaelsen, Cragin, y Watson, 1981; Michaelsen, Knight, y Fink, 2004). Dentro de los límites determinados por el profesor, los representantes de los equipos recientemente formados negocian hasta llegar a un consenso, es decir, todos los estudiantes deben estar de acuerdo en un sistema aceptable para todos que determine el peso de cada componente del ejercicio en la nota: el desempeño individual, el desempeño del equipo, y la contribución de cada miembro al éxito del equipo. Luego de llegar a un acuerdo en el sistema de evaluación, éste se aplica para todos los equipos durante todo el año.

Principales unidades de instrucción. Cada ejercicio de TBL comienza con el Proceso de Aprendizaje Inicial (RAP), que ocurre por lo menos cinco a siete veces por curso. El RAP es la base para la responsabilidad individual y grupal y tiene cinco componentes principales: (1) lecturas requeridas, (2) examen individual, (3) examen grupal, (4) el proceso de apelación, y (5) la retroalimentación del profesor.

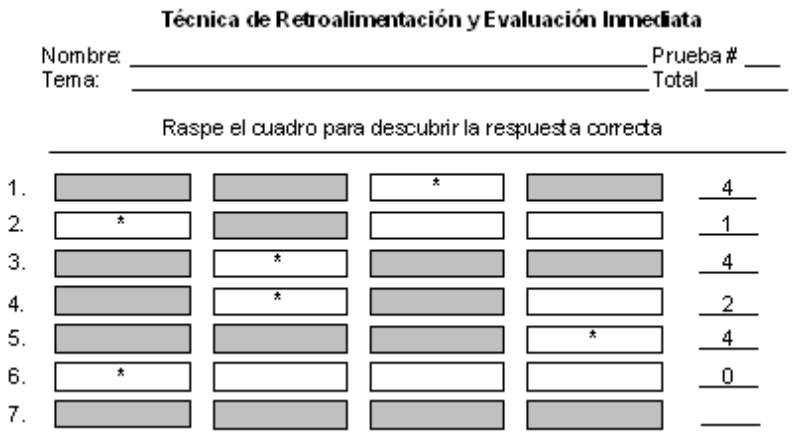
Lecturas requeridas. Antes del comienzo de cada unidad pedagógica, los estudiantes reciben material de lectura y otras tareas que debería contener información de los conceptos e ideas que debe entender para poder resolver los problemas que se han elaborado para cada unidad. Los estudiantes preparan los materiales y van al TBL preparados para tomar el examen sobre los materiales didácticos requeridos.

Examen individual. La primera actividad del TBL consiste en una Prueba Individual del Proceso de Aprendizaje Inicial (iRAT) sobre el material didáctico requerido para la clase. Los exámenes típicamente consisten en una prueba de opción múltiple que le permiten al profesor determinar si los estudiantes tienen un buen conocimiento de los conceptos claves de las lecturas. Por lo tanto, las preguntas deben consistir en conceptos fundacionales, no en pequeños detalles, y deben ser también lo suficientemente difíciles como para estimular la discusión.

Examen grupal. Cuando los estudiantes han terminando con el iRAT, entregan sus respuestas, que usualmente se corrige durante la actividad grupal, e

inmediatamente proceden a la tercera fase del proceso, la Prueba de Equipo del Proceso de Aprendizaje Inicial (tRAT). Durante esta fase, los estudiantes toman el examen nuevamente pero esta vez como un equipo, y los equipos deben llegar a un acuerdo sobre las respuestas a cada una de las preguntas. Inmediatamente verifican si la respuesta elegida es correcta usando la Técnica de Retroalimentación y Evaluación Inmediata (IF-AT), que consiste en una hoja con respuestas que permiten la autoevaluación (Figura 1.2) y proporciona inmediata retroalimentación a la decisión de los equipos. En las hojas de respuestas IF-AT, los estudiantes raspan la cobertura de una de las cuatro (o cinco) alternativas en búsqueda de una marca (*) que les indica si han encontrado la respuesta correcta. Si encuentran la marca (*) en el primer ensayo, reciben la totalidad de la nota para esa respuesta (en el ejemplo son 4 puntos). Si no lo hacen, continúan raspando la cobertura de las distintas opciones, pero la nota va disminuyendo con cada respuesta incorrecta. Esto permite que el equipo reciba una nota parcial por conocimiento aproximado al esperado. Las hojas de respuesta son un medio efectivo para proveer con retroalimentación inmediata en el tRAT, no en el iRAT, ya que si así se hiciera, la discusión en el equipo seria irrelevante y la discusión entonces, no tendría sentido. Más aun, usando las hojas de respuesta es posible proveer retroalimentación en tiempo real a todos los equipos sin necesidad de que mantengan la misma velocidad en el proceso de aprendizaje.

Figura 1.2. Técnica de retroalimentación y evaluación inmediata



La obtención de retroalimentación en tiempo real usando el IF-AT agrega dos beneficios a los equipos. Primero, permite a los miembros corregir las interpretaciones erróneas en el asunto en estudio. Cuando encuentran la estrella (*) en la primera opción, les confirma la validez de su conclusión, mientras que si encuentran un casillero vacío se dan cuenta que tienen que seguir trabajando. Segundo, promueve tanto la habilidad como la motivación en los equipos, sin necesidad de intervención del profesor, para aprender a trabajar juntos. De hecho, todos los profesores que han usando la tarjeta IF-AT en sus iRAT han notado que ésta prácticamente elimina la posibilidad de que uno o dos miembros dominen las discusiones en el equipo. Los miembros dominantes agresivos se encuentran a un paso de quedar avergonzados y los miembros más callados se encuentran a un paso de ser validados y a dos pasos de que los demás miembros del equipo les digan que deben defender sus posiciones con mas fuerza.

El impacto del IF-AT en el equipo es inmediato, poderoso y extremadamente positivo. A nuestro juicio, el uso de IF-ATs con los tRATs es la forma más efectiva de promover el entendimiento y cohesión en el equipo. Quienes no usan esta tarjeta, pierden una herramienta importante en la implementación del TBL.

Proceso de apelación. En este momento del proceso de aprendizaje inicial, los estudiantes proceden a la cuarta fase. En esta fase tienen la oportunidad de releer el material didáctico asignado para el ejercicio y apelar cualquier pregunta que no contestaron correctamente en el TBL. También, los estudiantes tienen la oportunidad de hacer un estudio focalizado del material didáctico asignado (esta fase es a libro abierto) para discutir con el profesor sobre sus respuestas en puntos específicos del examen o sobre la confusión creada por la calidad de las preguntas o de las fallas en el proceso de lectura previa.

La discusión entre los miembros del grupo es normalmente muy animada mientras los estudiantes discuten el caso para escribir la apelación. Los estudiantes

deben producir evidencia convincente para persuadir al profesor que les consideren la puntuación de las preguntas que no han contestado bien. Los profesores que escuchan a los estudiantes discutiendo los detalles específicos del material didáctico mientras están escribiendo sus apelaciones comentan que los estudiantes aprenden más discutiendo en el proceso de apelación que cuando confirman que las respuestas que eligieron son correctas. Como parte integral del RAP, el proceso de apelación provee otro mecanismo de revisión del material didáctico de lectura.

Retroalimentación del profesor. La quinta y última parte del RAP es la retroalimentación oral del profesor. Esta retroalimentación surge inmediatamente luego del proceso de apelación y le permite al profesor aclarar cualquier confusión que el estudiante pueda tener acerca de los conceptos presentados en las lecturas. Como resultado, el aporte proveniente del profesor está limitado típicamente a un resumen, revisiones focalizadas solamente en los aspectos más desafiantes de la lectura previa a la clase.

Resumen del RAP: Este proceso le permite al profesor minimizar el tiempo de clase que usualmente es utilizado para cubrir materiales que los estudiantes pueden cubrir por su propia cuenta. Se ahorra tiempo porque el aporte del profesor ocurre después que los estudiantes han estudiando individualmente el material, tomado una prueba individual focalizada en los principales conceptos de la asignación de lectura, retomado la misma prueba como un miembro del equipo de aprendizaje y completado un re-estudio focalizado en los conceptos más díficiles. Una revisión superficial de los resultados de la prueba de equipo le aclara a los profesores cuáles conceptos necesitan atención adicional de manera que ellos puedan corregir malos entendidos en los estudiantes. Opuesto a las preocupaciones que muchos profesores manifiestan acerca de "perder el tiempo en el trabajo de grupo" y no estar en capacidad de cubrir suficiente contenido, muchos otros indican que son capaces de cubrir con el RAP más de lo que lograrían en las clases (Knight, 2004). El aprovechamiento del poder motivacional y eficiencia instruccional del RAP le deja a la clase una gran cantidad de tiempo para desarrollar habilidades de aprendizaje de alto nivel en los estudiantes a medida que abordan múltiples y

desafiantes tareas orientadas en la aplicación. Más allá de su poder instruccional, el RAP es la columna vertebral del TBL porque promueve el desarrollo del equipo de cuatro maneras específicas. Primero, en las etapas iniciales del curso (usualmente las primeras horas de clase), los estudiantes son expuestos a una retroalimentación inmediata y sin ambigüedades sobre su rendimiento individual y en el equipo. Como resultado, cada miembro es explícitamente revisado para su preparación antes de la clase. Segundo, debido al trabajo cara a cara de los miembros del equipo, el impacto de la interacción es inmediato y personal. Tercero, los estudiantes tienen un fuerte interés en los resultados del grupo y están motivados a enfrentar altos niveles de interacción. Finalmente, esta cohesión grupal se continúa construyendo, durante la etapa final del proceso, cuando el profesor hace la presentación de la información. Esto es debido a que, a diferencia de las clases, el contenido de los comentarios del profesor es determinado por las preferencias de los estudiantes y las actividades durante las pruebas del proceso de aprendizaje inicial.

Así, los comentarios del profesor ofrecen, o bien, reforzamiento positivo (ellos celebran juntos) o instrucciones correctivas (las cuales, particularmente, en la presencia de otros grupos, pueden ser experimentadas como embarazosas y, de esta manera, ofrecer una "amenaza externa" que construye cohesión dentro de un grupo). Aunque el impacto del RAP en el aprendizaje de un estudiante es limitado principalmente para asegurar que ellos tienen una sólida exposición al contenido, éste también incrementa la habilidad del estudiante para resolver problemas difíciles por dos razones. Primero, alentando la preparación previa a la clase y una discusión animada, el proceso conforma la competencia intelectual de los miembros del equipo. Segundo, debido a que ellos tienen realimentación inmediata de su rendimiento, la experiencia de trabajar juntos y la preparación de las apelaciones eleva su habilidad y voluntad de ofrecer realimentación con contenidos de alta calidad entre ellos mismos. Como resultado, el RAP ofrece una manera práctica de garantizar que incluso en clases numerosas, los estudiantes estén expuestos a altos volúmenes de retroalimentación inmediata que en varias formas pueden ser mejores que tener una relación uno a uno entre el estudiante y el profesor.

Promoviendo el aprendizaje de alto nivel. La etapa final de la secuencia de actividades instruccionales del TBL para cada unidad de instrucción utiliza una o más tareas y actividades que proporcionan al estudiante oportunidades para profundizar su comprensión a través de los conceptos utilizados por grupos para resolver problemas. Estas tareas de aplicación deben promover tanto responsabilidades como discusiones dar-y-recibir primero dentro y luego entre los grupos. Diseñar estas asignaciones es probablemente el aspecto más desafiante de la implementación del TBL.

La clave para crear e implementar tareas efectivas de grupo es siguiendo lo que los usuarios del TBL informalmente refieren como las 4S`s (en inglés: Significant problem, Same problem, Specific Choice, Simultaneous Reports): (1) Las tareas deben siempre ser diseñadas alrededor de un problema significativo para los estudiantes, (2) Todos los estudiantes de la clase deben estar trabajando en el mismo problema, (3) A los estudiantes se les debe solicitar que realicen una elección específica, y (4) Los grupos deben reportar simultáneamente sus elecciones (Fig 1.3). Además, estos procedimientos aplican a la totalidad de las tres etapas en las cuales los estudiantes se enfrentan con los conceptos del curso -trabajo individual previo a las discusiones de grupo, discusiones dentro de los grupos y discusión general entre los grupos. Las 4S`s son explicadas en los siguientes párrafos.

Figura 1.3. Claves para la creación efectiva de tareas de grupo

Para obtener el máximo impacto en el aprendizaje, las tareas en cada etapa deben estar caracterizadas por las 4 S's:

- **Significativa (Significant)** – Individuos y grupos deben trabajar en un problema, caso o pregunta que demuestren la utilidad de los conceptos.
- **Mismo Problema (Same problem)** – Individuos y grupos deben trabajar sobre el mismo problema, caso o pregunta.
- **Elección Especifica (Specific choice)** – Individuos y grupos se les debe solicitar que usen los conceptos del curso para asumir una posición específica.
- **Reportes Simultáneos (Simultaneous reports)** – Si es posible, individuos y grupos deben exponer sus posiciones de forma simultánea.

- *Problema significativo (**S**ignificant Problem).* Las tareas efectivas deben captar el interés del estudiante. A menos que las tareas estén construidas alrededor de lo que ellos ven como un asunto relevante, la mayoría de los estudiantes verán lo que se les ha solicitado como una pérdida de tiempo y realizarán el esfuerzo mínimo requerido para obtener una calificación satisfactoria. La clave para identificar lo que será significativo para los estudiantes es utilizar el diseño en retrospectiva. Si usted identifica algo y quiere que los estudiantes estén en capacidad de hacer y darles la oportunidad de intentarlo, es probable que su entusiasmo contagie a sus estudiantes en una forma que extrañamente suceda cuando organice su enseñanza alrededor de lo que usted piense que los estudiantes deberían conocer.
- *El mismo problema (**S**ame Problem).* Las tareas de grupo son efectivas solo al

  grado que ellas promueven las discusiones tanto dentro como entre los grupos. Asignar a los equipos la resolución de diferentes problemas prácticamente elimina las discusiones significativas porque los estudiantes tienen poca energía para enfrentar una comparación de manzanas con naranjas, y no se habrán expuesto a la retroalimentación sobre la calidad de sus ideas tanto individuales como de equipo. Con el fin de facilitar un intercambio rico y enérgico conceptualmente, los estudiantes deben tener un marco de referencia común que solo es posible cuando están trabajando sobre el mismo problema, es decir, la misma actividad o tarea de aprendizaje.
- *Elección específica (**S**pecific Choice).* Investigaciones cognitivas muestran que el aprendizaje es ampliamente mejorado cuando a los estudiantes se les pide enfrentar pensamientos de alto nivel (Mayer, 2002; Pintrich, 2002; Scandura,1983). Con el propósito de enfrentar a los estudiantes a un proceso de información en un alto nivel de complejidad cognitiva, un adagio educacional (algunas veces atribuído a William Sparke) es que la enseñanza consiste en provocar que las personas se incluyan en situaciones de las cuales no pueden escapar excepto a través del pensamiento.

En general, el mejor camino para lograr esta meta es pedirle a los estudiantes que realicen una elección específica. Piense en la tarea de los miembros de un jurado: a ellos se les entrega información compleja y se les pide que produzcan una decisión simple: Culpable o Inocente. Como resultado, cerca de 100% de su tiempo y esfuerzo es invertido profundizando en los detalles de su contenido. En el aula de clases, la mejor manera de promover discusiones relacionadas con el contenido es utilizando tareas que requieran de grupos para usar los conceptos del curso para tomar decisiones acerca de preguntas como estas:

- ¿Cuál línea de este formulario de impuestos constituye el mayor riesgo financiero durante una auditoría tributaria? ¿Por qué?
- Dado un conjunto de datos reales, ¿cuáles de las siguientes publicidades son sustentables? ¿Por qué?
- ¿Cuál es el aspecto más peligroso del diseño de este puente? ¿Por qué?
- Dados 4 párrafos cortos, ¿cuál es el mejor (o peor) entimema? ¿Por qué?

Para una mayor y completa discusión de las tareas y una fundamentación acerca de por qué éstas funcionan tan bien en la promoción del aprendizaje del estudiante y desarrollo de equipos, vea Michaelsen, Knight, y Fink, 2004.

- *Reportes simultáneos (**S**imultaneous Reports)*. Una vez que los grupos han realizado sus elecciones. ellos pueden compartir el resultado de sus ideas con el resto de la clase de manera secuencial o simultánea. El problema que presenta la estrategia secuencial es que la primera respuesta tiene un fuerte impacto con las siguientes discusiones debido a que los equipos que muestran sus resultados posteriormente tienden a cambiar sus respuestas según lo ha manifestado la mayoría - incluso si esa mayoría está equivocada.

Este fenómeno, el cual llamamos cambio de respuesta, limita tanto el aprendizaje como el desarrollo del equipo por varias razones. Una es que este cambio de respuesta ocurre cuando los temas que están siendo discutidos tienen el mayor potencial para la producción de discusiones significativas. Esto es debido a que mientras más difícil o ambiguo es el problema, es más probable que la respuesta inicial sea incompleta o incluso equivocada, y los subsiguientes grupos no estarían seguros de la exactitud de sus respuestas. La otra es que el cambio de respuesta desalienta las discusiones dar-y-recibir debido a que los que responden posteriormente deliberadamente restan importancia a las diferencias entre las respuestas iniciales y aquellas que están siendo discutidas. Finalmente, el reporte secuencial limita la evaluación ya que el único grupo que es verdaderamente evaluable es aquel que inició la discusión.

Solicitarle a los grupos que revelen simultáneamente sus respuestas elimina virtualmente los problemas principales que resultan del reporte secuencial. Considere una asignación en un curso de contabilidad de impuestos en la que se pide que los grupos elijan un línea del formulario de impuestos que representen el mayor riesgo financiero frente a una auditoría tributaria. Una opción sería que el profesor le pida a los equipos que manifiesten su respuesta simultáneamente levantando una tarjeta con el número de la línea correspondiente a su preferencia (otras opciones para reportes simultáneo son discutidas en Sweet, Wright y Michaelsen, 2008). Solicitar un compromiso público de manera simultánea para una respuesta específica incrementa tanto el aprendizaje como el desarrollo del equipo porque cada equipo es evaluable por su elección y motivado a que defienda su posición. Más aún, mientras más difícil es el problema, mayor será el potencial de desacuerdos que posiblemente dirijan discusiones dar-y-recibir, y los equipos se vuelvan más cohesivos a medida que ellos intentan juntos defender sus posiciones.

Cerca del final del curso. A pesar de que TBL ofrece a los participantes múltiples oportunidades para el aprendizaje a lo largo del camino, los profesores pueden solidificar y extender la comprensión de los participantes tanto del contenido del curso como los asuntos del grupo recordándole a los estudiantes que reflexionen sobre lo que la experiencia TBL les ha enseñado acerca de los conceptos del curso, el valor de los equipos, los tipos de interacción que promueven el efectivo trabajo en

equipo, acerca de ellos mismos y cómo determinados aspectos del curso han promovido normas positivas de grupo.

Reforzando el aprendizaje de contenido. Uno de los más grandes beneficios de utilizar TBL también es un potencial peligro. Debido a que el poco tiempo de clase está orientado a ofrecer a los participantes su primera exposición a los conceptos del curso, muchos fallan para darse cuenta de cuanto han aprendido. En parte, esto parece que se debe al hecho de que con TBL, el volumen de sus apuntes de la clase son bastante menos que los de cursos típicos. Como resultado, algunos estudiantes se inquietan un poco - incluso si se dan cuenta de que las calificaciones de los exámenes de mitad de período que hay en las secciones que usan TBL fueron significativamente mayores que las calificaciones de la secciones que no usaron TBL. Como resultado, de manera permanente - y especialmente cerca del final del curso - los profesores deben hacer conexiones explícitas entre los exámenes finales del curso y las tareas de aplicación y las preguntas de la iRAT. Adicionalmente, una forma efectiva de reafirmar a los estudiantes es dedicando una hora de clase para la revisión de conceptos. En su forma más simple, esto involucra (1) dar a los estudiantes una lista extensiva de conceptos principales del curso, (2) pedir que identifiquen individualmente cualquier concepto que no reconozcan, (3) comparar sus conclusiones en el equipo, y (4) revisar cualquier concepto que el equipo identifique que necesita especial atención.

Aprendiendo acerca del valor de los equipos. Otras estrategias instruccionales basadas en grupos se preocupan por que los participantes tengan que encargarse de otros compañeros menos motivados o menos capaces. Sin embargo, TBL le permite a los profesores ofrecer a los participantes evidencia empíricamente convincente del valor de los equipos para enfrentar retos intelectuales difíciles. Por ejemplo, en las pruebas individuales o de equipo, los participantes generalmente tienen la impresión de que el equipo es superado por su propio miembro mejor, pero rara vez están concientes de la magnitud o la omnipresencia del efecto. Cerca del final de cada período, creamos una presentación que muestra las calificaciones acumuladas de las pruebas de cada equipo - calificación más baja, promedio y más alta del miembro del

equipo; la calificación del equipo; y la diferencia entre la calificación más alta del miembro del equipo y la calificación del equipo (ver Michaelsen, Knight y Fink, 2004). La mayoría de los participantes quedan impactados cuando ven el patrón de las calificaciones del resto de la clase. En los últimos 20 años, sobre el 99.99 por ciento de los cerca de 600 equipos en nuestras clases han superado las calificaciones de su mejor miembro en el equipo por una diferencia de cerca del 11 por ciento. De hecho, en la mayoría de las clases, la calificación del equipo más baja de la clase es más alta que mejor calificación individual de un miembro en toda la clase (Michaelsen, Watson y Black, 1989).

Reconociendo una efectiva interacción del equipo. Con el tiempo, los equipos incrementalmente mejoran indagando y usando los recursos intelectuales de los miembros en la toma de decisiones (Watson, Michaelsen y Sharp, 1991). Sin embargo, a menos que los profesores usen una actividad que dirija a los miembros para que explícitamente piensen acerca de los problemas del grupo, probablemente se pierdan de importantes oportunidades de enseñanza. Esto es porque la mayoría de los estudiantes, a pesar de estar cómodos con los resultados, generalmente fallan en el reconocimiento en el comportamiento de los miembros del equipo que han hecho posible las mejoras.

Hemos utilizado dos estrategias para incrementar la atención de los participantes acerca de la relación entre el proceso del grupo y la efectividad del grupo. El propósito de ambas estrategias es que los estudiantes reflexionen acerca de cómo y porqué el patrón de interacción de los miembros ha cambiado a medida que el equipo se vuelve más cohesivo. Una estrategia es una tarea que requiere que los estudiantes reflexionen individualmente acerca de cómo las interacciones entre los miembros del equipo han cambiado en el tiempo y elaborar una lista de acciones de los miembros que hacen una diferencia, compartir sus listas entre los miembros del equipo, y crear un análisis escrito que resuma los obstáculos en la efectividad del equipo y que se hizo para resolverlas. La otra estrategia más efectiva, es la misma asignación, pero los estudiantes preparan a medida que transcurre el tiempo una bitácora de observaciones acerca de cómo sus equipos han funcionado (ver Hernandez, 2002).

Aprendiendo acerca de sí mismos: El Rol Crítico de las Evaluaciones entre Pares. Una de las contribuciones más importantes de TBL es que crea las condiciones que permiten que los estudiantes aprendan mucho acerca de las formas en que interactúan con otros. En gran medida, esto ocurre debido a la extensiva e intensiva interacción dentro de los equipos. Con el tiempo, los miembros del equipo comienzan a conocer sus fortalezas y debilidades. Esto los hace mejorar para enseñarse entre sí debido a que pueden incrementalmente precisar suposiciones acerca de lo que determinado compañero de equipo encuentra difícil y lograr la mejor manera para explicárselo. Adicionalmente, en una vasta mayoría de equipos, los miembros desarrollan fuertemente este tipo de relaciones interpersonales y se sienten moralmente obligados para ofrecerse retroalimentación honesta entre sí que raramente ocurre en otras estrategias instruccionales basadas en equipos (ver Capítulo 2 de este volumen para ver ejemplos).

Promover el desarrollo de normas positivas del equipo. Los equipos de aprendizaje serán exitosos solamente en la medida que cada miembro se prepare y asista a la clase. Sin embargo, hemos aprendido que cuando ofrecemos retroalimentación contínua a los estudiantes en las sesiones y en las calificaciones en las pruebas individuales, el enlace entre la preparación antes de la clase y el rendimiento del equipo en clase es tan evidente que podemos contarlas como normas de preparación antes de la clase. Una forma que todavía es simple y efectiva para ofrecer este tipo de retroalimentación a los estudiantes es a través de carpetas de equipo. Las carpetas deben contener un registro contínuo de la asistencia de cada uno de los miembros del equipo junto con las calificaciones de las pruebas individuales y del equipo así como otras tareas (Michaelsen, Knight y Fink, 2004). Cuando se registra la información de la asistencia y las calificaciones en carpetas de equipo, es particularmente útil porque garantiza que cada miembro del equipo conozca cómo lo están haciendo los otros miembros. Por otra parte, promover la conciencia pública de los resultados del equipo fomenta normas que favorecen la preparación individual y la asistencia regular, ya que al hacerlo, invariablemente la atención se centra la atención en el hecho de que siempre hay una relación positiva entre la preparación individual, la asistencia y el rendimiento del equipo.

Beneficios del aprendizaje basado en equipos. En parte debido a su versatilidad en el manejo de problemas asociados en múltiples lugares de enseñanza a nivel de educación superior, TBL produce una amplia variedad de beneficios para los participantes, administradores de educación y profesores que se enfrentan a procesos de instrucción.

Beneficios para los participantes. Además de asegurar que los estudiantes dominan el contenido del curso, TBL permite una cantidad de resultados que son prácticamente imposibles de lograr con un formato de cursos basado clases tradicionales y raramente logrados con otra estrategia instruccional para grupos pequeños. Cuando TBL es bien implementado, los participantes pueden progresar considerablemente más allá del simple aprendizaje conceptual y alcanzan una profunda comprensión que puede darse solamente a través de la resolución de una serie de problemas muy complejos incluso para los mejores participantes que intentan solucionarlos de manera individual. Además, prácticamente cada participante desarrolla un apreciación profunda y permanente del valor de los equipos para resolver problemas difíciles y complejos. Ellos logran una profunda visión de sus fortalezas y debilidades como aprendices y como miembros del equipo.

Comparado con un curriculum tradicional, la mayoria del cuerpo de profesores ha observado que la incorporación de TBL permite que los estudiantes completen y se mantengan al día con el trabajo del curso por su cuenta, probablemente debido al aumentado apoyo social o la tutoría entre pares.

Beneficios desde una perspectiva administrativa. Muchos de los beneficios de los administradores están relacionados con el impacto social por el hecho de que una vasta mayoría de los desarrollos de grupos se convierten en un efectivo equipo de aprendizaje. Cuando el TBL está bien implementado:

- Casi sin excepción, el desarrollo grupal genera equipos de aprendizaje autodirigidos. Como resultado, el tiempo involucrado para el entrenamiento de profesores y otros miembros del equipo de facilitación es mínimo.
- TBL es rentable ya que puede ser exitosamente empleado en clases numerosas y a través de programas académicos.
- El tipo de asignación características de TBL disminuye potenciales problemas interpersonales dentro de un equipo hasta el punto donde los administradores deben lidiar con repercusiones personales, políticas e incluso posiblemente legales.

Beneficios para los profesores. Hay un extraordinario beneficio para los profesores que utilizan TBL. Debido a que la apatía incremental de los participantes es una respuesta común en la instrucción basada en clases tradicionales, hasta el profesor más dedicado tiende a agotarse. En contraste, TBL dirige a la mayoría de los participantes a enfrentar el proceso de aprendizaje con un nivel de energía y entusiasmo que transforma el salón de clases en un lugar excitante tanto para él como para el profesor. Cuando el TBL está bien implementado:

- Los profesores muy pocas veces tienen que preocuparse de ausencias en clase o fallas en la preparación del trabajo que se ha planificado.
- Cuando los participantes están verdaderamente preparados para la clase, la interacción con ellos es mucho más parecida a trabajar con colegas que con recipientes vacíos quienes tienden a aparecer en las clases tradicionales.
- Debido a que los profesores invierten más tiempo escuchando y observando que haciendo presentaciones formales, ellos desarrollan muchas más relaciones gratificantes con sus estudiantes.

Cuando el profesor adopta la visión en la que el proceso de educación es acerca del aprendizaje, y no de enseñanza, tanto los profesores como los estudiantes tienden a convertirse en verdaderos compañeros en el proceso de educación.

Bibliografía

Birmingham, C., and McCord, M. "Group Process Research: Implications for Using Learning Groups." In L. K. Michaelsen, A. B. Knight, and L. D. Fink (eds.), *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching*. Sterling, Va.: Stylus, 2004.

Brobeck, F. C., and others. "The Dissemination of Critical, Unshared Information in Decision-Making Groups: The Effects of Pre-Discussion Dissent." *European Journal of Social Psychology*, 2002, 32, 35–56.

Bruning, R. H., Schraw, G. J., and Ronning, R. R. *Cognitive Psychology and Instruction*. (2nd ed.) Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, 1994.

Chan, C., Burtis, J., and Bereiter, C. "Knowledge Building as a Mediator of Conflict in Conceptual Change." *Cognition and Instruction*, 1997, 15(1), 1–40.

Fiechtner, S. B., and Davis, E. A. "Why Some Groups Fail: A Survey of Students' Experiences with Learning Groups." *Organizational Behavior Teaching Review*, 1985, 9(4), 58–71.

Hattie, J., and Timperley, H. "The Power of Feedback." *Review of Educational Researc*h, 2007, 77(1), 81–112.

Hernandez, S. A. "Team-Based Learning in a Marketing Principles Course: Cooperative Structures That Facilitate Active Learning and Higher Level Thinking." *Journal of Marketing Education*, 2002, 24(1), 45–75.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., and Smith, K. "The State of Cooperative Learning in Postsecondary and Professional Settings." *Educational Psychology Review*, 2007, 19(1), 15–29.

Knight, A. B. "Team-Based Learning: A Strategy for Transforming the Quality of Teaching and Learning." In Michaelsen, L. K., Knight, A. B., and Fink, L. D. (eds.), *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching.* Sterling, Va.:Stylus, 2004.

Kulik, J. A., and Kulik, C. C. "Timing of Feedback and Verbal Learning." *Review of Educational Research*, 1988, 58(1), 79–97.

Lerner, J. S., and Tetlock, P. E. "Accounting for the Effects of Accountability." *Psychological Bulletin*, 1999, 125(2), 255–275.

Mayer, R. E. "Rote Versus Meaningful Learning." *Theory into Practice*, 2002, 41(4), 226–232.

McGrath, J. E. "Time, Interaction, and Performance (TIP): A Theory of Groups." *Small Group Research*, 1991, 22(2), 147–174.

Michaelsen, L. K., and Black, R. H. "Building Learning Teams: The Key to Harnessing the Power of Small Groups in Higher Education." In S. Kadel and J. Keehner (eds.), *Collaborative Learning: A Sourcebook for Higher Education*. State College, Pa.: National Center for Teaching, Learning and Assessment, 1994.

Michaelsen, L. K., Cragin, J. P., and Watson, W. E. "Grading and Anxiety: A Strategy for
Coping." *Exchange: The Organizational Behavior Teaching Journal*, 1981, 6(1), 8–14.

Michaelsen, L. K., Knight, A. B., and Fink, L. D. *Team-Based Learning: A Transformative Use of Small Groups in College Teaching*. Sterling, Va.: Stylus, 2004.

Michaelsen, L. K., and McCord, M. "Teaching Business by Doing Business: An Interdisciplinary Faculty-Friendly Approach." In D. Robertson and L. Nilson (eds.), *To Improve the Academy: Resources for Faculty, Instructional and Organizational Development*. Stillwater, Okla.: New Forums Press, 2006.

Michaelsen, L. K., and Schultheiss, E. E. "Making Feedback Helpful." *Organizational Behavior Teaching Review*, 1988, 13(1), 109–113.

Michaelsen, L. K., Watson, W. E., and Black, R. H. "A Realistic Test of Individual Versus Group Consensus Decision Making." *Journal of Applied Psychology*, 1989, 74(5), 834–839.

Miller, J. A. "Experiencing Management: A Comprehensive 'Hands-On' Model for the Introductory Management Course." *Journal of Management Education*, 1991, 15(2), 151–173.

Millis, B. J., and Cottell, P. G. *Cooperative Learning for Higher Education Faculty*. Phoenix, Ariz.: Oryx Press, 1998.

Pintrich, P. R. "The Role of Metacognitive Knowledge in Learning, Teaching, and Assessing." *Theory into Practice*, 2002, 41(4), 219–225.

Scandura, J. M. "Instructional Strategies Based on the Structural Learning Theory." In C. M. Reigeluth (ed.), *Instructional Design Theories and Models*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1983.

Sweet, M. "Forming Fair Teams Quickly." In Michaelsen, L., McMahen, K., Levin, R., and Parmalee, D. (eds.) *Team-Based Learning in Health Professions Education*. Sterling,VA: Stylus, 2008.

Sweet, M., Wright, C., and Michaelsen, L. K. "Simultaneous Report: A Reliable Method to Stimulate Class Discussion." *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 2008, 6(2), 469–473.

Tuckman, B. W. "Developmental Sequences in Small Groups." *Psychological Bulletin*, 1965, 63, 384–399.

Tuckman, B. W., and Jensen, M.A.C. "Stages in Small Group Development Revisited." *Group and Organizational Studies*, 1977, 2, 419–427.

Watson, W. E., Kumar, K., and Michaelsen, L. K. "Cultural Diversity's Impact on Group Process and Performance: Comparing Culturally Homogeneous and Culturally Diverse Task Groups." *Academy of Management Journal*, 1993, 36(3), 590–602.

Watson, W. E., Michaelsen, L. K., and Sharp, W. "Member Competence, Group Interaction and Group Decision-Making: A Longitudinal Study." *Journal of Applied Psychology*, 1991, 76, 801–809.

Whitehead, A. *The Aims of Education.* Cambridge: Cambridge University Press, 1929.
Wiggins, G., and McTighe, J. H. *Understanding by Design*. Columbus, Ohio: Merrill Prentice Hall, 1998.

Worchel, S., Wood, W., and Simpson, J. A. (eds.). *Group Process and Productivity*. Thousand Oaks, Calif.: Sage, 1992.

PARTE V. LAS CLÍNICAS JURÍDICAS COMO ELEMENTO DE TRANSFORMACIÓN DEL APRENDIZAJE

En este apartado se tratarán tres aspectos. Por una parte, las cuestiones relacionadas con la creación y diseño de una clínica. Por otra, las experiencias de esta metodología en nuestro país. Por último, a partir de distintos métodos clínicos, se presentarán las experiencias de otros países.

Por una parte se establece, a modo de hoja de ruta, los pasos a seguir en la creación de una Clínica Jurídica. Tomando como referentes tanto experiencias internacionales como propias, se plantearán las principales cuestiones que todo profesor/a debe tomar en consideración en el diseño de una experiencia de educación jurídica clínica: el contexto académico, los objetivos formativos y sociales, el equipo docente, los casos o proyectos, el destinatario del servicio o cliente, los estudiantes, la dinámica de trabajo, la evaluación de los aprendizajes, los recursos e infraestructuras, las cuestiones éticas, las relaciones institucionales y el seguimiento y evaluación de la calidad.

En segundo lugar, se presentan las experiencias de docencia y aprendizaje vinculadas a la metodología de Clínica jurídica. Se analiza qué aportan las Clínicas jurídicas desde el punto de vista de transformación del aprendizaje, qué novedades incorporan en términos curriculares y extra-curriculares y contrastar las experiencias que ya se están desarrollando en distintas Facultades de Derecho españolas. Además de estos objetivos, se contrastan las soluciones adoptadas por las Clínicas Jurídicas españolas con relación a algunas de las cuestiones que se plantean en el origen y creación de una clínica.

Por último, se pretenden mostrar las diferencias entre las clínicas de litigación y las de no litigación: diferencias en cuanto al modelo, objetivos, metodología a utilizar, habilidades jurídicas y competencias profesionales a desarrollar (entrevistas, investigación, asesoramiento, negociación, mediación, asesoramiento en políticas legislativas,..) Al mismo tiempo, se exponen las experiencias y las diversas metodologías de aprendizaje utilizadas en otras clínicas que tienen una larga trayectoria. A partir de un asunto concreto se presenta la forma en la que se abordaría por una clínica de *Street Law*, un clínica de litigación y una clínica de no litigación.

20. LEGAL CLINICS AS TRANSFORMATIVE COMPONENTS IN THE LEARNING PROCESS: TEACHING-LEARNING METHODS AND LEGAL CLINIC MODELS

Alicia Alvarez, University of Michigan Law School. E-mail: aalvar@umich.edu

Pilar Fernández Artiach, Universitat de València. E-mail: pilar.fernandez@uv.es

Richard Grimes, York Law School. E-mail: richard.grimes@york.ac.uk

Catherine Klein, The Catholic University of America. E-mail: Klein@law.cua.edu

Ruth Mestre i Mestre, Universitat de València. E-mail: ruth.mestre@uv.es

Leah Wortham, The Catholic University of America. E-mail: wortham@law.cua.edu

When we started the Clinic Project at the University of Valencia some 8 years ago, three things were clear: first, it was for us a new methodology for teaching and learning law; second, clinics' work could be understood as part of a public university's social function; and third, we had no idea of how the clinic was going to be done, thought and developed because most of us had not been practitioners. Our challenges were big. We still face many, but this panel will show that use of the clinical method can be done in the Spanish context and it is worth it. Clinical education is flexible and does not require specific structures or resources, although it is much easier to carry on with institutional support. We thought it could be helpful for other professors wanting to start a clinic for us to share the fears and difficulties we had initially, but also to talk about the ways they proved to be less problematic than we had feared.

Several supposed problems may stop us from starting a clinic. Here are common challenges sometimes raised: one needs to be a practitioner to teach in a clinic; clinics work well in common law systems but not in civil law systems; it is pointless to start a clinic because students practice in externships; we lack the resources and the academic structure to manage a clinic; "my field of expertise" could not possibly include or be thought through clinical methods. These points all relate to some clinical design considerations in a particular context, but, in practice, most of them are assumptions that relate both to a very limited definition of legal practice and also to an even narrower idea of legal education.

Because clinical experience can relate to different types of clinical approaches as well as teaching lawyering skills that also might be done through simulation or a role play in a doctrinal class, our presentation seeks to show different ways that a client's legal problem might be assisted through a law school clinic and how that reality-based experience can provide valuable learning about different legal skills and areas of law, whether in the clinic or in a regular class. We will then move on to discuss why, in our opinion, clinical education is extremely pertinent nowadays in Spain, especially in public universities in these times of (multiple) crises. We would like develop the idea of the Clinic as part of what defines a public faculty or school of law and differentiates it from other settings in which one can study law: how do we think of the University as being a public institution with some public functions and responsibilities? We then would like to discuss what we want our graduates to be able and motivated to do and to what extent the clinic can help us in that preparation.

OBJECTIVES AND SCENARIO

The aim of this panel is to help colleagues realize that (1) clinical work can take a lot of different forms, (2) methods working with "real" facts can happen in role play/simulations for simulation courses or as segments of a doctrinal course, (3) a sense of the various learning objectives that clinical methods can enhance.

We designed a very simple hypothetical case. The substance of the positive law itself is not particularly important to this hypothetical. We will work with an invented (oversimplified) rule and see how different clinics could work on the same case. For that purpose, we have asked expert clinicians from different Universities to approach the case as it would be done in their clinic.

Scenario

Facts:

Maria Rivera came to Spain from Ecuador after an earthquake destroyed her community. Shortly after arriving in Spain, Maria met a man from her home country, Carlos Madera. They married and lived together happily for five years and raised two daughters together.

Then, everything changed. Carlos's behavior towards Maria turned abusive. He frequently threatened to kill her and her family members back in Ecuador. He hit Maria on more than one occasion and destroyed her property. During the most violent episode in their relationship, Carlos punched Maria in the head, knocked her to the ground, and choked her in front of their two young daughters as they screamed for help.

Relevant Laws

Forcible Assault:

Any person who assaults a man or woman or attempts to do so without his or her consent and with the use of force, menaces, deception or other means is punishable by a term of imprisonment not exceeding 7 years.

EXERCISES

Advocacy Exercise: Development of a Case Theory

Catherine F. Klein, Director, Columbus Community Legal Services, The Columbus School of Law, The Catholic University of America, Washington, DC

Let's imagine we run a law school clinic in which individual client representation in court cases is possible and that the clinic is representing Maria. Assume that Maria's case is going to trial, with Maria's husband charged under the criminal statute above and Maria the chief witness against him. We can ask students to develop a case theory for their side, assuming they represent the defendant or the government prosecutor's office or the victim. C. Klein will introduce case theory, explain why it could be useful, discuss how it might be taught in different clinics and in non-clinical contexts.

Community Lawyering Exercise

Alicia Álvarez, DIrector, The Community and Economic Development Clinic, University of Michigan Law School

Now imagine that, instead of supporting and/ or representing one side of an individual problem, your clinic works within entities within a community, *e.g.,* a neighborhood, a group of people with a common problem, providing different types of legal advice.

You've been approached by a women's association that wants to get funding for a shelter or by an NGO who works with migrants interested in working on gender violence but wanting to avoid stigmatization and criminalization by society at large. Community Lawyering focuses on "engaging lawyers to de-emphasize litigation as the primary tool for advancing social justice. Instead, community lawyering encourages lawyers to critically and creatively examine non-traditional forms of advocacy such as organizing and other grassroots actions as a way of addressing the legal and non-legal problems of their clients"[216].

Ethics and Formation of Professional Identity Exercise

Leah Wortham, The Columbus School of Law, The Catholic University of America, Washington, DC

How can we teach ethics? This presentation will present an empirically-validated method for professional ethics education that has been used in a number of disciplines including law. Building from Lawrence Kohlberg's work on developing moral judgment as further developed by James Rest, Muriel Bebeau & others[217] – this has been used and empirically tested in professional education in medicine, dentistry, military, business. This approach assumes, as we do in legal education, that the ability to spot issues and identify relevant ethical and legal rules are necessary for acting ethically as a professional, but these capacities are not enough in themselves. L. Wortham will present the four-component theory of necessary conditions for moral action: Ethical Sensitivity, Moral Reasoning, Moral Motivation, Moral Character & Implementation Skills. She will discuss how many aspects of this teaching are done particularly effectively in clinics and apply the model to a variation of Maria's case above.

With this background, the exercise will consist on developing a client control issue, *e.g.*, Maria now does not want Carlos criminally prosecuted because he will lose his job or his residence permit and then she will have no opportunity to get child support.

[216] Rose Cuison Villazor: " Community lawyering:An approach to addressing inequalities in access to health care for poor, of color and immigrant communities", *Legislation and public policy*, vol. 8, 2004.

[217] Muriel J. Bebeau, *Promoting Ethical Development and Professionalism: Insights From Educational Research in the Professions*, 5 U. St. Thomas L.J. 366, 393 (2008)

Street Law Exercise

Richard Grimes, Director of Clinical Programmes, York Law School, The University of York

Street Law methodologies, whatever the scenario, take 'facts' and use them as a basis for raising awareness amongst a particular audience (for example tenants, neighbours of an area, women who endure gender violence….).

The idea is twofold: to improve public knowledge of legal rights and responsibilities and to involve the law school so students can learn about these issues by becoming part of the public legal education teaching team.

Delegates will be asked to imagine they represent the target audience and the law students. We will prepare the outline of a 'Street Law' session that could actually be delivered.

WHY CLINICAL LEGAL EDUCATION AT THE PUBLIC UNIVERSITY?

B. DE SOUSA SANTOS (1998) identified a triple crisis the *University* was facing, linked to a particular crisis of modernity: a hegemonic crisis, a legitimacy crisis and an institutional crisis[218]. This analysis refers to public universities in Spain, but we think it can be applicable or of use in other contexts.

The hegemonic crisis and the fact that Universities are no longer the only sites of production of knowledge is the result of a contradiction between what had been considered for centuries the role of universities and the role assigned to it during the XXth century. While universities are still responsible for the production of "high culture, critical thinking and exemplary knowledge, both scientific and humanistic, needed for the education of elites" (traditional role), Universities also have been asked to produce cultural standards and technical knowledge in order to have qualified workers developing a "healthy capitalist society". Because these objectives are somewhat different and hard to reconcile, states encouraged the creation of other institutions of

[218] B. De Sousa Santos, "De la idea de la Universidad a la Universidad de las ideas" in *De la mano de Alicia: lo social y lo político en la postmodernidad,* Siglo del hombre editores, Uniandes, 1998. *See also,* B. DE SOUSA SANTOS: *La universidad del Siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad,* México, UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Coordinación de Humanidades, 2005.

higher education and research, taking away from Universities the hegemonic role of producing *valid* knowledge. This hegemony crisis led to a crisis in legitimacy because society puts university knowledge on top, but access to university was full of contradictions and discriminated against women and other groups. A democratic revision was needed, but instead of democratisation of access we have instead created a massification in the classroom. Education is less elitist, not so much for the number of people that actually have access to it, but for the quality of teaching, and thus, non-democratizing knowledge.

The last crisis, the institutional one, refers to the fact that the autonomy of universities is now subject to the rules of competences, effectiveness and productivity, and criteria like the market or employability. Universities tend thus towards a hard "technification" in a context in which higher education centers actually produce workers, specialised technicians in human activities. When considering law and law schools, it is true that we need to "produce" good technicians; the decisions they are to take and to which they contribute deal with the life and sufferings of people[219], but an excess of technification should bother us because we know already that "giving legal education a mere technical aspect responds to an authoritative design in which law faculties become professional schools without providing the element of critique to positive law[220]. But, as Santos points out, universities diverge from other higher education centers precisely because they are not professional but critical schools.[221] As a public institution the University should actively participate in the development of a democracy under the rule of law; actively participate in the fight against exclusion and actively participate in the defence of diversity and pluralism. How can these ends be achieved?

The central point is the development of ways in which the University provides services to social groups, organizations, movements, communities, local governments… putting

---

[219] A.J. ARNAUD: "Los juristas frente a la sociedad (1975-1993)", *Doxa* 15-16, 1995, pág. 1005.

[220] M. BARBERIS: *Filosofia del Diritto,* Bologna, Il Mulino, 2000, pág. 36: "Per sfuggire al rischio che il codice fosse manipolato dai giuristi, infatti, Napoleone provvide a riorganizzare gli studî giuridici, proseguendo anche in questo nella linea adottata dai monarchi assoluti. La reforma napoleonica appare in effetti caratterizata dal disegno, tipicamente autoritario, di conferire all'istruzione giuridica un caratere meramente tecnico: le facoltà giuridiche dovvevano transformarse en una sorta di scuole professionali, dalle quali restevano esclusa le materia estranee al diritto positivo…"

[221] B. DE SOUSA SANTOS: *La universidad del Siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*, cit, pág. 62.

knowledge at society's reach but also, producing it from that very service and needs. For Santos, if this delivery fails, we may have higher education but no university[222]: thus, it is in this delivery that the University can find its legitimacy again and the production of valid knowledge in a particular social context. When it comes to law, legal procedures and processes open specific spaces that spot social conflicts, expectations and needs. Clinical legal education is one of the ways in which public law schools can deliver knowledge to society and help produce valid knowledge and strategies for a better protection of the rights and pretensions of citizens.

For us, this constitutes a good framework to start thinking of the kind of education schools of law should provide for future public actors and legal operators.

THE WAYS OF THE JURIST

In a way, many academics are trapped in the old ways of the university and the production of valid knowledge: the law is produced by authorized organs, be it through legislation or adjudication, and there is no other legal reality to check or discuss about; no valid legal knowledge beyond *doctrine*. How on earth can we accept that legal discourse may be produced by lay people in their interactions? How could we even consider the possibility of ordinary people creating valid legal knowledge? How can they pretend to know what is best for them, what legal strategy is correct? Because all these questions are embarrassing for most law professors, we keep on producing *lawyers* instead of jurists but as D. KENNEDY points out, the problem is when we *discipline* in such a way as to "produce" automatons, with new abilities and capacities that ensure their submission to the authority[223]. If we do not want to create automats, acritically subjected to the authority of the norm, the client or the judge, we have to think of new ways and methodologies to critically teach about law enforcement and protection of rights. If our objective were to create an acritical technician, that knows the norms but ignores *the rest,* most professors could pack up and find a new job.

---

[222] B. DE SOUSA SANTOS: *La universidad del Siglo XXI: Para una reforma democrática y emancipadora de la Universidad*, cit, pág. 62.

[223] D. KENNEDY: *A critique of adjudication (fin de siècle)*, Cambridge, Massachusets, London, Uk, Harvard University Press, 1997, pág. 365.

Because that is not our objective, we better rethink what and how do we teach law and clinical legal education is one such new methodology that can help us.

Some guiding obvious thoughts:

- We are preparing jurists, legal operators that will in a very short period of time be responsible for *the legal.* We are not preparing possible jurists for some distant future in some possible world but actual legal operators in a particular legal culture and context[224]. Today that particular legal context is a dynamic, complex legal order, facing challenges and important breaks, with diverse practices and understandings of the law that have different capacity to impose a particular perspective but operating at the core of a political system that receives its legitimacy from its capacity to actually protect the rights of citizens -and others.
- The paradigm of positivism has proven to fail short in present challenges, and it cannot remain the main paradigm in law schools. As L. FERRAJOLI has pointed out, the crisis of positivism together with other legal crises lead to democratic problems of legitimacy of which the jurist needs to be critical. The jurist needs to be critical of the law because the knowledge of valid law no longer can be separated from the knowledge of law as a fact, both in its production and its enforcement; nor can it be separated from law as a criterion for legitimacy and delegitimacy of the law itself[225]. So, the jurists we need are critical jurists and nothing less will do.
- It is no news to say that law is the product of the activity of legal practitioners and operators, so it is important to determine the learning process of those operators who will be deciding what the law actually is. It is no news either to say that the law is the premise of what legal operators do. A. J. ARNAUD considers that, when educating jurists we should take into account not just the law, in the positivist tradition, but all the legal phenomena, the skills and ways not just to *break codes* but to manipulate the legal discourse and make sure

[224] L. GIANFORNAGGIO: *Filosofia e critica del diritto*, Torino, G.Giappichelli editore, 1995.

[225] L. FERRAJOLI: *Derechos y garantías, la ley del más débil*, Madrid, Trotta, 1999.

students understand and are able to connect law and the study of law to the rest of human concerns[226].

- It is well known that K. LLEWELLYN said that "technique without ideals might be a menace, but ideals without technique are a mess; and to turn ideals into effective vision, in matters of law, calls for passing those ideals through a hard-headed screen of effective legal technique"[227].

So, the methodology we choose to use has to be able to combine both requirements. It has to be clear to all (students and professors) that:

1) The method should show positive law in theory and practice.

2) The kind of questions and critiques we make to positive law are actual, real questions that arise on a daily basis to legal operators, not weird cases we make up or twisted questions to see if students read the materials

3) Law's major virtue nowadays is its imperfection, making impossible absolute legitimacy[228], and thus, leaving space to argue and question.

4) The method we choose should help both, students and professors, to assume the responsibility of making sense of the law; the responsibility of providing interpretations, and strategies that enlarge the margins of protection of people.

---

[226] F. OST: "Júpiter, Hércules y Hermes: tres modelos de juez", *Doxa* 14, 1993; J. BALLESTEROS Y J. DE LUCAS: "Por una enseñanza del derecho no reudccionista: vías de superación de la escisión entre teoría y praxis", *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense*, n. 5, p. 73-76; ARNAUD, A.J.: Los juristas frente a la sociedad (1975-1993), *art. cit*.

[227] The quote is from a 1944 report that Lewellyn writes for the AALS, published in 1945 in Comission on curriculum, Assn. Am. L. Sch., The place of Skills in legal education, 45, Columbian Law Review 345, 345. It reads: "Technique without ideals might be a menace, but ideals without technique are a mess; and to turn ideals into effective vision, in matters of law, calls for passing those ideals through a hard-headed screen of effective legal technique". K. Llewellyn quoted by B. COOPER: "The integration of Theory, Doctrine, and Practice in legal education", *Journal of the Association of legal Writting Directors*, 2001, págs. 50-64.

[228] L. FERRAJOLI: *Derechos y garantías, la ley del más débil*, Madrid, Trotta, 1999.

5) Assuming that power and that responsibility is important because all legal operators and not only judges participate in the system of guaranty and protection of rights

If methods shape substance[229], then the methodology is a crucial decision when teaching law and clinical legal education has a big chance of becoming an important set of methods and a method in itself in these times of social break.

[229] D. L. RHODE: "The politics of paradigms: Gender difference and gender disadvantage", en A. PHILLIPS (ed.): *Feminism and politics*, *Oxford readings in feminism*, Oxford, New York, Oxford University Press, 1998.

Apartado 1: Experiencias de la metodología de clínica jurídica

21. LA CLÍNICA JURÍDICA EN DERECHO INMOBILIARIO Y MEDIACIÓN RESIDENCIAL DE LA UNIVERSITAT DE BARCELONA: INFORMACIÓN PARA LOS CIUDADANOS Y FORMACIÓN PARA LOS ESTUDIANTES

THE LEGAL CLINIC ON PROPERTY LAW AND RESIDENTIAL MEDIATION AT THE UNIVERSITY OF BARCELONA: LEARNING BY DOING AND GIVING A SERVICE TO SOCIETY

Isabel Viola Demestre, Profesora Titular de Derecho Civil, Universitat de Barcelona, y coordinadora de ClinHab. E-mail: isabelviola@ub.edu

Miriam Anderson, Profesora Agregada de Derecho Civil, Universitat de Barcelona y coordinadora de ClinHab. E-mail: miriam.anderson@ub.edu

Esther Arroyo Amayuelas, Profesora Titular de Derecho Civil, Universitat de Barcelona, y colaboradora permanente de ClinHab. E-mail: earroyo@ub.edu

Resumen:

La Clínica Jurídica en Derecho inmobiliario y Mediación residencial, en el marco del Proyecto "dret al Dret" ("derecho al Derecho") de la Universitat de Barcelona, ofrece, desde junio de 2012, un servicio gratuito de consultas sobre vivienda, conocido como ClinHab (www.clinicajuridicaimmobiliaria.org). Su objetivo es proporcionar respuestas a las preguntas formuladas por el público en general o canalizadas por entidades sociales y administraciones públicas, mediante el análisis de cada caso por parte de alumnos de los últimos cursos de Derecho, que trabajan bajo la estrecha supervisión de expertos colaboradores y profesores de derecho privado. Desde su puesta en funcionamiento, ClinHab ha atendido más de 180 consultas, de las cuales aproximadamente el 40% han sido cuestiones hipotecarias y otro 40% arrendaticias; el restante 20% se refiere a otras cuestiones de derecho inmobiliario, como la vivienda social. Hemos llevado a cabo unas 30 reuniones semanales, donde se discuten los casos y las novedades legislativas y jurisprudenciales. Estos son algunos de los resultados de ClinHab.

ClinHab es un servicio gratuito prestado por una Universidad pública, directamente accesible a las personas, por medio del cual se comparten los resultados de la investigación y de la docencia en un ámbito especialmente difícil para muchas personas en estos momentos, como es el de la vivienda.

Palabras clave: clínica jurídica, vivienda, arrendamientos, hipotecas, mediación residencial, transferencia de conocimientos, *learning by doing.*

Abstract:

Since June 2012, the Legal Clinic on Property Law and Residential Mediation, within the Project "dret al Dret" ("the right to law") of the University of Barcelona, has offered a free consultation service on housing, known as ClinHab (www.clinicajuridicaimmobiliaria.org). It aims to provide legal and financial answers to questions posed by the public in general, by means of the analysis of each case by students in the final stages of their Law degrees, who

work under the supervision of expert collaborators and private law professors. ClinHab has dealt with over 180 queries, out of which approximately 40% are mortgage related and another 40% refer to rent contracts; the remaining 20% concern other related issues, such as social housing. We have held some 30 weekly meetings, where cases are discussed. These are part of ClinHab's results. ClinHab is a free service run from a public university, which is made directly accessible to all. In this spirit, it shares the results of research and teaching in an area that is particularly difficult for many people at present, namely housing.

Keywords: Legal Clinic, Housing, Rent, Mortgage, Residential Mediation, Transfer of Knowledge, Learning by Doing.

1. Introducción

La Clínica Jurídica en Derecho Inmobiliario y Mediación Residencial, en el marco del Proyecto "dret al Dret" ("derecho al Derecho") de la Universitat de Barcelona, ofrece, desde junio de 2012, un servicio gratuito de consultas sobre vivienda, conocido como ClinHab (www.clinicajuridicaimmobiliaria.org). Su objetivo es proporcionar respuestas a las preguntas formuladas por el público en general o canalizadas por entidades sociales y administraciones públicas, mediante el análisis de cada caso por parte de alumnos de los últimos cursos de Derecho, que trabajan bajo la estrecha supervisión de expertos colaboradores y profesores de Derecho privado.

Este proyecto, basado en el modelo "*learning by doing*", permite que los estudiantes se enfrenten con problemas reales, analicen la documentación del caso, lleven reuniones con los usuarios y, a la luz de la legalidad vigente, den una respuesta jurídica y financiera a cuestiones relativas principalmente a arrendamientos y a préstamos hipotecarios, pero que a menudo requieren abordar otros temas (sucesiones, derecho de familia, violencia doméstica o derecho internacional privado). ClinHab promueve la mediación como sistema alternativo de solución de controversias eficaz cuando surgen conflictos interpersonales.

Los participantes en el proyecto comparten la convicción de que es posible contribuir directamente a la resolución de problemas sociales desde una institución académica pública y ofrecer los resultados de la docencia y de la investigación al público en general, lo cual, en el contexto de la actual crisis económica, principalmente consiste en proporcionar apoyo jurídico a las personas con problemas de vivienda y en riesgo de exclusión social.

ClinHab es un servicio que permite a los estudiantes aprender haciendo frente a problemas reales desde la Facultad de Derecho y con su apoyo, al tiempo que da respuesta a las preguntas formuladas por personas que difícilmente la obtendrían por otras vías. Desde junio de 2012, ClinHab ha atendido más de 180 consultas, de las cuales aproximadamente el 40% han sido cuestiones hipotecarias y otro 40%, arrendaticias; el restante 20% se refiere a otras cuestiones de derecho inmobiliario, como la vivienda social. Hemos llevado a cabo unas 30 reuniones semanales, donde se discuten los casos y las novedades legislativas y jurisprudenciales. Estos son algunos de los resultados de ClinHab.

Nuestra carta de presentación es nuestro sitio web: www.clinhab.com , donde se pueden encontrar otros contenidos, además de los que a continuación se reseñan.

2. Las clínicas jurídicas: mejora del aprendizaje y transferencia de conocimientos

Una clínica jurídica es un espacio de formación teórica y práctica, especialmente para los estudiantes, por medio del cual se presta un servicio a la comunidad, trabajando para encontrar la solución a problemas que afectan a personas en riesgo de exclusión social y en la defensa de intereses públicos.

A pesar de la diferente tipología que pueden presentar, las clínicas jurídicas, muy conocidas en la enseñanza universitaria de los países angloamericanos, tienen como principales finalidades:

- Permitir el contacto directo del estudiante con casos reales, de la mano de un profesional y bajo la supervisión de profesorado universitario (de aquí la expresión "clínica", puesto que recuerda al sistema de prácticas de la profesión médica).
- Devolver a la sociedad parte de la inversión que se hace en la enseñanza pública superior, con una incidencia directa y real en la solución de problemas.
- Dar respuesta a los colectivos que, en cada momento, puedan resultar más vulnerables y tengan menos posibilidades de acceder a apoyo legal.
- Trabajar en el espacio universitario problemáticas sociales que tienden a quedar marginadas.

Estas finalidades caracterizan las diferentes clínicas jurídicas que integran el Proyecto "dret al Dret" de la Universitat de Barcelona. En el caso concreto de la Clínica Jurídica en Derecho Inmobiliario y Mediación Residencial, sus rasgos distintivos son:

- La formación de Derecho privado del profesorado que la integra.
- El interés por el Derecho privado de los alumnos que siguen el programa de esta Clínica.
- La experiencia práctica de la Asociación ProHabitatge, que colaboró estrechamente con la Clínica desde sus inicios, en el ámbito residencial y en la atención a colectivos vulnerables.
- La tarea colaborativa que lleva a cabo con otras entidades dedicadas al ámbito residencial.

- Los conocimientos y el trabajo aportado por colaboradores especialmente cualificados e implicados con el proyecto.
- La consiguiente posibilidad de formular propuestas y ofrecer alternativas en situaciones de conflicto residencial, especialmente frecuentes en el momento actual.

3. Orígenes de la Clínica Jurídica en Derecho Inmobiliario y Mediación Residencial

En el momento en que se implantaban los estudios correspondientes al Grado en Derecho, en el curso 2009-2010, varias profesoras del Departamento de Derecho civil de la Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona, responsables de sendos grupos del curso de Derecho civil "Derecho de la persona", nos propusimos replantear la manera como tradicionalmente se han formulado los casos prácticos en el ámbito de nuestra disciplina. El objetivo que perseguíamos era claro: se trataba de salir, tanto el profesorado como los alumnos, de nuestras respectivas "zonas de seguridad", donde las respuestas son prácticamente siempre correctas o incorrectas. La realidad es, obviamente, un abanico de grises y no había ninguna razón para pensar que los alumnos de primer curso de Grado no pudieran iniciar su formación universitaria teniendo esta premisa muy presente. Esta propuesta fue reconocida como Proyecto de Innovación Docente (2009-PID-UB/39), con el título "Fundamentos para una clínica legal en Derecho privado".

Tal y como se desprende de esta denominación, la idea era empezar a preparar a estudiantes para que pudieran, en los cursos superiores del Grado, enfrentarse con problemas reales, desde, y con el apoyo, de la Facultad, al estilo de las clínicas legales de los países angloamericanos, que proporcionan al estudiante la posibilidad de un aprendizaje práctico supervisado de gran calidad, al tiempo que dan respuesta a cuestiones sociales que difícilmente serían atendidas por otros canales.

Estos objetivos de fondo y una sintonía en cuanto a la implicación social que se espera de la universidad pública condujeron a que, ya durante el curso 2009-2010, se establecieran fuertes lazos con el Proyecto "dret al Dret", que llevaba ya tres años largos en funcionamiento, de la mano, básicamente, de profesorado de las áreas de Derecho público, tradicionalmente más sensibles a las cuestiones de las cuales se ocupa la

educación clínica del Derecho. Fruto de esa inicial cooperación nació la Clínica Jurídica en Derecho Inmobiliario y Mediación Residencial.

La Clínica Jurídica en Derecho Inmobiliario y Mediación Residencial lleva a cabo sus actividades gracias a la iniciativa del profesorado, que pone su conocimiento a disposición de los objetivos del proyecto, de los alumnos que optan por esta alternativa de aprendizaje y transferencia de conocimientos y de los colaboradores que nos ayudan con su entusiasmo y experiencia, pero también gracias al apoyo de la Asociación ProHabitatge, de Alter – Servicios Integrales de Mediación, del Decanato de los Registradores de la Propiedad, Mercantiles y de Bienes Muebles de Cataluña y a la colaboración de la Agencia de la Vivienda de Cataluña.

En el ámbito académico, recientemente la Clínica ha recibido reconocimiento por medio de diferentes proyectos competitivos de innovación docente (2012PID-UB/031) y de divulgación de los resultados de la investigación (2012ACDC-0004).

4. Actividades de la Clínica

Los principales objetivos de la Clínica Jurídica en Derecho Inmobiliario y Mediación Residencial consisten en proporcionar a los ciudadanos un **servicio de consultas gratuito en el ámbito de la vivienda** y ofrecerles una alternativa a la judicialización de los conflictos, como es la mediación residencial; a su vez, la Clínica pretende formar estudiantes con una experiencia práctica directa en estas materias. Este servicio abierto al público, accesible desde nuestro entorno web (www.clinicajuridicaimmobiliaria.org; www.clinhab.com), se conoce como **ClinHab.**

Pero también llevamos a cabo otras actividades. En concreto:

• Organizamos **talleres,** con la participación del profesorado y de los alumnos de Derecho y de técnicos y trabajadoras sociales de distintas entidades sociales, sobre arrendamientos urbanos, mediación residencial y políticas públicas de vivienda.

• Se ha elaborado una ***Guía práctica sobre morosidad hipotecaria***, pensada especialmente para personas que desarrollan tareas de información y asesoramiento, que

ha tenido una muy buena acogida. Se puede descargar gratuitamente desde www.clinhab.com

• Hemos organizado un **Curso de extensión universitaria sobre gestión de los conflictos en la vivienda: la mediación residencial**, en dos ediciones sucesivas, los cursos 2011-2012 y 2012-2013. La valoración del curso por parte de los alumnos ha sido muy positiva.

• Analizamos contratos de arrendamiento y de préstamo hipotecario recientes, para detectar cláusulas potencialmente abusivas o que, como mínimo, el futuro arrendatario, arrendador o prestatario debería tener presentes a la hora de firmar el contrato.

• Participamos en la **divulgación de la mediación** como herramienta de resolución de conflictos en materia hipotecaria y arrendaticia y, en general, en todos los conflictos relativos a la vivienda.

• En el marco de un convenio de colaboración con la Agencia de la Vivienda de Cataluña, ofrecemos **jornadas de formación en materia hipotecaria** para personal de las Oficinas de Vivienda.

• Llevamos a cabo actividades puntuales de formación para profesionales y técnicos del sector.

5. Ejemplos de casos tratados en ClinHab

En ClinHab se han atendido más de 180 consultas sobre temas relacionados con la vivienda. Son muy frecuentes los problemas de reformas en la vivienda arrendada, gastos de conservación, desistimiento del arrendatario y devolución de fianzas. En particular, son habituales las consultas sobre la duración del contrato, el derecho a prórroga forzosa y, sobre todo, la indemnización por resolución anticipada de un contrato que se firma inicialmente por más de un año. Se da la circunstancia de que algunos arrendatarios ya no pueden continuar pagando la renta a la que se habían comprometido y pretenden resolver el contrato anticipadamente para ir a vivir de alquiler en otro inmueble, lo que no plantearía problemas si el contrato fuera de duración anual, prorrogable a instancia del arrendatario, pero que resulta más complicado cuando, de entrada, se pacta por una duración superior porque, en ese caso, el arrendador tendría derecho a ser indemnizado. Tras la reciente reforma de la LAU, operada por la L. 4/2013, algunos usuarios preguntan por el nuevo régimen legal. Son recurrentes también las consultas sobre derecho transitorio, que deben resolverse al amparo de la LAU del año 1964. En general, son consultas relativamente

sencillas, cuya respuesta no presenta excesivas dificultades para los estudiantes y que, por esta misma razón, pueden resolverse en un plazo razonable de tiempo.

Otras consultas están directamente relacionadas con problemas de convivencia en pisos constituidos en régimen de propiedad horizontal y con el régimen de mayorías necesarias para adoptar acuerdos en la Junta de Propietarios. La particularidad es que tales consultas deben resolverse de acuerdo con el Derecho civil catalán, que es el ordenamiento vigente en Cataluña y ello implica, de nuevo, tener en cuenta las disposiciones transitorias de la L. 5/2006, de 10 de mayo, por la que se aprueba el Libro V del Código civil de Cataluña.

Son de más enjundia, no solo por la repercusión social que han tenido, sino también por el riesgo de privación de la vivienda habitual, los casos directamente relacionados con la crisis hipotecaria.

Así, un caso típico puede ser el de una pareja de unos 45 años, con hijos menores, que adquirieron su primera vivienda en 2010, en una población bien conectada a Barcelona, por 280.000 euros. Él, profesional liberal, se queda sin trabajo y ella, trabajadora social, percibe unos 1100 euros de salario al mes. La cuota hipotecaria es de 970 euros. Se trata de un tipo de usuario que encaja perfectamente en cualquier definición de un deudor de buena fe. Acuden a nuestro servicio meses antes de incurrir en ningún impago. Les explicamos cuáles son las alternativas existentes ante su situación, qué impacto tiene una cláusula suelo sobre su hipoteca, cuáles serían las consecuencias de un impago y qué probabilidades teóricas habría de que la entidad financiera aceptase la dación en pago. Sin embargo, para estos usuarios, que adquirieron tras ejercitar una opción de compra, la aspiración no es renunciar a la vivienda a cambio de extinguir la deuda pendiente, sino intentar mantenerla, debido al arraigo familiar con su lugar de residencia. Visto que no reunían los requisitos relativos al precio de adquisición de la vivienda para acogerse al Código de Buenas Prácticas (ni los reúnen ahora, tras la reforma operada por la Ley 1/2013) y que la entidad financiera les ofrecía inicialmente una reestructuración de la deuda totalmente inviable, optamos por derivarles a Ofideute, la Oficina de la Generalitat de Catalunya que intermedia con las entidades financieras. ClinHab cumplió aquí varias funciones: informar a los usuarios sobre su situación y sobre la existencia de Ofideute, revalorizando su posición frente a la entidad financiera, y facilitó también el trabajo de Ofideute, al remitirle un informe con toda la documentación precisa para proponer a la entidad una reestructuración viable que, en el momento de cerrar estas líneas, está en proceso de firma.

Pero también suelen llegarnos casos donde la problemática jurídica no es meramente hipotecaria. Así, por ejemplo, una pareja rusa había adquirido en 2007 un piso de 48 m2 por

casi 300.000 euros en una zona no demasiado lujosa de Barcelona. Se quedan en paro y luego consiguen trabajos temporales, con lo que no pueden hacer frente a las cuotas hipotecarias. Cuando se dirigen a la entidad financiera, descubren que no son los únicos titulares de la vivienda, sino que aparece junto a ellos la madre de una amiga suya, que creían fiadora. Esta señora, de nacionalidad armenia, había fallecido y su hija, de nacionalidad irlandesa y que vive en Irlanda, había aceptado la herencia, pero en el inventario no constaba la tercera parte indivisa de la finca. La función de ClinHab en este caso, visto que la entidad financiera estaba dispuesta a aceptar la dación en pago, consistió en ayudar a los usuarios a resolver el problema de la cotitularidad y, con ella, el necesario consentimiento de la tercera parte indivisa. Esto comportó explicar primero el principio conforme al cual la aceptación de la herencia, que se había sujetado al derecho español (esta cuestión no se ponía en tela de juicio), no se puede realizar de modo parcial, de forma que la hija de la cotitular había sucedido a su madre en la propiedad y en el préstamo hipotecario. Finalmente, se consiguió que la hija otorgase poderes, debidamente apostillados, ante un *notary public* irlandés (no había opción de poder consular) para adicionar el inventario, practicar la correspondiente inscripción en el Registro de la Propiedad y posteriormente transferir la finca a la entidad financiera en pago de la deuda. Los usuarios ahora viven de alquiler, pagando una renta que pueden asumir.

Estos casos que presentan elementos de extranjería son habituales. Recientemente, ClinHab está procurando ayudar a regularizar una sucesión conforme a un derecho (consuetudinario) africano, en un supuesto en que se produjo un fratricidio entre los cotitulares de la vivienda, y también llegan casos en los que está implicada la sucesión de ciudadanos marroquíes e iraquíes. El problema radica, en todos estos casos, en solucionar la cuestión de la titularidad con carácter previo a la novación (o dación en pago) de préstamos inasumibles en las condiciones actuales.

Por otro lado, también tratamos un buen número de casos de separaciones de parejas, que se complican en esta situación de devaluación de los inmuebles y de dificultades para seguir manteniendo los préstamos al corriente.

En múltiples ocasiones, el problema de hacer frente a los préstamos hipotecarios o a la renta de un alquiler trae consigo un conflicto interpersonal; la mediación puede ser un mecanismo adecuado para desencallar la situación.

Así, por ejemplo, podemos dar cuenta de un caso de mediación relativa a un contrato de arrendamiento. La consulta la formula la heredera de un arrendador, en calidad de nuda

propietaria, siendo la usufructuaria su madre - y esposa del causante - que tiene un alto grado de discapacidad. Pese a que la arrendataria había vivido durante años en el piso, el contrato celebrado por el causante era un arrendamiento que se calificaba de temporada y se sujetaba al Código civil, e incluía algunas cláusulas que podríamos calificar, cuanto menos, de atípicas, como una en la que se contemplaba la posibilidad de que el arrendador tuviera una habitación a su disposición, u otra en la que se preveía una indemnización para el caso de que la arrendataria tuviera que dejar la vivienda a instancias del arrendador. Además, la arrendataria llevaba más de un año sin pagar la renta. Ante esta situación, la nuda propietaria, que estaba en paro y tenía dificultades económicas, contactó con la Clínica a los efectos de conocer de qué modo podía resolver la situación. Tras la reunión oportuna y con la documentación pertinente (contrato de alquiler, recibos de suministros, etc.), se concluyó que el caso podría gestionarse positivamente a través del procedimiento de mediación. Una vez contactamos con el mediador, se llevaron a cabo 4 sesiones entre individuales y conjuntas, durante las cuales se averiguaron los intereses de cada una de las partes, se aproximaron posiciones y se llegó a un acuerdo que consistió en que la arrendataria se comprometía a dejar la vivienda objeto del arrendamiento y la nuda propietaria se comprometió a entregarle una suma de dinero, de cuantía inferior a la fijada en el contrato. Este acuerdo permitió que la relación jurídica arrendaticia terminara de forma satisfactoria para los intereses de ambas partes.

También se ha intentado la mediación en casos más extremos, debido a la situación personal de los implicados. La cotitular de tres inmuebles, hipotecados en garantía de préstamos de cuantía elevada, remite su consulta a la Clínica. Está divorciada, tiene a su cargo los dos hijos del matrimonio, ambos menores de edad. Su exmarido, con una orden de alejamiento por violencia doméstica, no contribuye al pago de la cuota hipotecaria ni tampoco al pago de los alimentos que fijó la sentencia de divorcio, actualmente recurrida por el exmarido Dos de sus inmuebles están en proceso de ejecución y la entidad bancaria se aviene a una dación en pago del tercer inmueble, vivienda habitual de la usuaria y sus dos hijos. Para ello, es necesario el acuerdo de los dos cotitulares. A los efectos de que puedan alcanzar una solución satisfactoria para todos, en particular, para los menores de edad, se inicia un proceso de inter/mediación que, en las dos sesiones individuales con ambas partes, parece que puede surtir efecto ante la inicial predisposición del exmarido a hacer lo necesario para sus hijos. Sin embargo, en una ulterior sesión para concretar las medidas, se niega a acceder a firmar cualquier documento relativo a la vivienda. La mediación, en este caso, no produjo los resultados esperados, pero aun así valía la pena intentarlo. Los procesos judiciales han

seguido su curso. Los dos inmuebles que no constituyen vivienda habitual han sido adjudicados a la entidad financiera. Respecto del tercer préstamo, garantizado con hipoteca sobre la vivienda habitual, la entidad financiera ha iniciado un procedimiento de ejecución ordinaria: nuestra usuaria entraba dentro de los parámetros del RDL 27/2012 para la moratoria de lanzamiento, que no rige para las ejecuciones ordinarias. La sospecha de fraude de ley es clara. La Clínica está en contacto con varios de los siete abogados de turno de oficio que tiene asignada nuestra usuaria y con su trabajadora social, para acompañarla en esta difícil andadura.

6. Perspectivas de futuro

Como ya se ha indicado, buena parte de las consultas que han llegado a ClinHab tienen que ver con la crisis hipotecaria. Sin embargo, es previsible que los casos relacionados con la dación en pago y las cláusulas abusivas del contrato de crédito hipotecario vayan remitiendo lentamente. Puesto que ClinHab está abierta a todo tipo de consultas relacionadas con la vivienda, es verosímil pensar que, con el tiempo, deberá atender con mayor frecuencia problemas relacionados con comunidades de propietarios o vicios de la construcción, por poner solo dos ejemplos, así como informar a las personas sobre los pasos a seguir *antes* de adquirir un inmueble y solicitar financiación o de arrendar-lo. Igualmente, la clínica debe ser capaz de transferir el conocimiento relativo a nuevas formas de acceso a la vivienda. Confiemos en que la actual crisis, además de propiciar reformas legislativas y en la práctica negocial, haya incrementado el nivel de autorresponsabilidad de los ciudadanos y en que ClinHab pueda convertirse en un punto de referencia al que acudir a la hora de tomar una de las decisiones patrimoniales más importantes en la vida de las personas.

Entra, además, dentro de las previsiones de futuro, la internacionalización de la consultoría jurídica y la colaboración con otras universidades que siguen el mismo método de enseñanza, bien en la modalidad de *amicus curiae* (evacuación de informe desde la perspectiva del derecho español), bien a través de la participación en redes internacionales que faciliten el intercambio de información, así como la asistencia a conferencias, talleres o seminarios de formación, también con profesionales del Derecho.

Por otra parte, los casos tratados en ClinHab pueden dar lugar a la realización del Trabajo de Fin de Grado por parte de los alumnos implicados, de forma que también se pretende potenciar en el futuro la actividad académica que consiste en guiar a los estudiantes en el desarrollo del método del caso práctico o dictamen. Se ha constatado que los estudiantes que saben resolver bien un caso, presentan algunas dificultades en la redacción de un

informe que, de acuerdo con la lógica de los hechos, plantee el problema, las diversas soluciones posibles, la vinculación con otros temas marginales (fiscalidad, procedimiento judicial), y, finalmente, articulen la solución recomendada.

7. Conclusiones

La Clínica Jurídica en Derecho Inmobiliario y Mediación Residencial cumple una doble función: formación de los alumnos, información a los ciudadanos. Presenta, por una parte, una finalidad formativa de los alumnos matriculados que tienen contacto directo con casos reales a raíz de las consultas que los ciudadanos formulan a través del aplicativo que está a su disposición en la web de la Clínica (www.clinhab.com). El análisis de la consulta, la petición de la documentación necesaria, el estudio de la legislación y la jurisprudencia que son de aplicación al caso, la discusión en las sesiones conjuntas de cada lunes con todos los alumnos, profesores y colaboradores a los efectos de poner en común las ideas, la elaboración de la respuesta con su multiplicidad de aspectos, desde civiles, a registrales, fiscales, penales, etc., según sea el caso, propician la preparación del alumno para la que podrá ser la práctica de la profesión de abogado. Igualmente, permite a los estudiantes desarrollar su vocación de servicio a la sociedad.

Por otra parte, el servicio de consultas ofrece a los ciudadanos la posibilidad de contar con información jurídica sobre las cuestiones que se les plantean en materia de vivienda. Las personas que desempeñan su función en la Clínica son alumnos, profesores y colaboradores, expertos en distintas materias, que trabajan conjunta y colaborativamente para ofrecer al usuario la información que le pueda ser de utilidad ante la duda que su contrato de arrendamiento o su préstamo con garantía hipotecaria le puede plantear. Además, si el conflicto es interpersonal, la Clínica ofrece también información sobre el proceso de mediación, como un método positivo de gestión de los conflictos encaminado a que sean las partes las que puedan alcanzar un acuerdo que pueda satisfacer los intereses de todas ellas, con la asistencia de una tercera persona, el mediador, que propicia el diálogo y la comunicación.

La Clínica no es producto de la crisis económica y social actual, y confiamos en que sobreviva a ella, contribuyendo a hacer de la universidad pública un punto de referencia neutral para las personas, pero no podemos desestimar la labor que están haciendo nuestros alumnos y colaboradores en una época como la que nos toca vivir.

22. EXPERIENCIA DE CLÍNICA JURÍDICA EN EL CASO DE SEGREGACIÓN ESCOLAR EN LA REPÚBLICA CHECA

María José Añón Roig, Catedrática de Filosofía del Derecho, Institut de Drets Humans, Universitat de València. E-mail: mariaj@uv.es

Ana Calvo Sierra, estudiante, Clínica Jurídica per la Justicia Social, Universitat de València. E-mail: acalsie@alumni.uv.es

María Dalli, estudiante Master Derechos Humanos, Universitat de València. E-mail: maria.dalli.89@gmail.com

Pier-Luc Dupont Picard, Becario, Institut de Drets Humans, Universitat de València. E-mail: pier.dupont@uv.es

Andrés Gascón Cuenca, investigador, Institut de Drets Humans, Universitat de València. E-mail: andres.gascon@uv.es

Resumen:
En el presente trabajo se describe la experiencia de un grupo de la Clínica Jurídica per la Justicia Social de la Universitat de València, responsable de un encargo ofrecido dentro de los programas de clínica de la Open Society Justice Initiative y relacionado con la segregación escolar de los menores pertenecientes a la minoría Roma en la República Checa. Más concretamente, se trata el método de trabajo del grupo encargado del caso, desde la recepción del encargo hasta la redacción del informe, subrayando aspectos como el plan de trabajo en equipo, el reparto de tareas, el papel de los coordinadores y las entrevistas con el cliente. Entre otros aspectos, el informe estudia la jurisprudencia sobre la segregación escolar de la minoría Roma e investiga conceptos doctrinales tales como la discriminación indirecta y el papel del consentimiento paterno.

Palabras clave: Clínica jurídica, estudio de caso, aprendizaje cooperativo, justicia social, discriminación.

Abstract:
This paper describes the experience of a working group of the Legal Clinic for Social Justice at the University of Valencia, in a case related to the school segregation of Roma children in the Czech Republic and entrusted as part of the legal clinic program of the Open Society Justice Initiative. More specifically, the paper goes through the working process of the group, from the reception of the order to the drafting of the report. It underlines such aspects as work planning, the distribution of tasks, the role of supervisors and the interviews with the client. Among other things, the report examines case law on the school segregation of Roma children and doctrinal concepts like indirect discrimination and parental consent.

Keywords: Legal clinic, case method, cooperative learning, social justice, discrimination.

1. Introducción

Como afirma Courtis, el papel de la Educación Clínica es esencial en la transformación de la forma de enseñar que se utiliza en la mayoría de las facultades de Derecho, dejando atrás la clase magistral y enseñando de forma más efectiva a los estudiantes a convertirse en abogados (Courtis, 2007; Blázquez Martín, 2005/2006). La Educación clínica requiere de los estudiantes entender y actuar como abogados en ejercicio. Desde la recepción del encargo, su estudio previo mediante la selección de los materiales específicos aplicables para el ejercicio de la defensa del cliente, la resolución del problema calificando jurídicamente los hechos acaecidos, cuáles serían las posibles variables y sus posibles soluciones jurídicas, seleccionando la mejor línea de actuación para ejercer la defensa, y sobre todo el trato con los clientes, personas que van a requerir de los estudiantes un trabajo efectivo del que deben de ser responsables, puesto que su implicación es esencial para que el proceso se desarrolle de forma satisfactoria (Courtis, 2007; Blázquez Martín, 2005/2006). Dentro de este sistema, la supervisión por parte de los profesores encargados de la clínica juega un papel fundamental en la orientación de los estudiantes, dado que en un número bastante elevado de ocasiones éstos no tienen una visión global del proceso judicial (Álvarez, 2007). Establecer reuniones periódicas donde el estudiante exponga de qué forma está desarrollando su línea de defensa y potenciar los aspectos positivos y poner de relieve los negativos es una parte esencial que la tutorización debe llevar acabo.

Además, uno de los principales valores que potencian las Clínicas Jurídicas es la educación en valores éticos. Conocidos son los refranes y frases hechas que circulan sobre los abogados, concibiéndolos como personas que buscan su propio beneficio en muchas ocasiones por encima del beneficio del cliente (Blázquez Martín, 2005/2006; Evans 2012). Es por esto que uno de los principales objetivos de las clínicas y en particular la Clínica Jurídica per la Justícia Social de la Universitat de València, es su vocación de servicio público. Esto es, colaborar y ayudar a asociaciones, particulares sin recursos u ONG a acudir a los tribunales en defensa de los derechos tanto personales como colectivos. Ésta es una forma de trasferencia de conocimientos entre la Universidad y la sociedad que permite a los estudiantes *devolver* la ayuda que éstos reciben del conjunto de personas que con sus impuestos colaboran con la financiación de sus estudios.

En el presente caso, la Clínica Jurídica per la Justícia Social de la Universitat de València aceptó el encargo ofrecido dentro de los programas de clínica de la Open Society Justice Initiative (en adelante OSI) sobre un litigio de interés público en derechos humanos (Carrillo, 2011) con el objetivo de llevar ante los tribunales las políticas educativas responsables de la segregación escolar de la minoría Roma en la República Checa.

En 2007, el Tribunal Europeo de Derechos Humanos había establecido que dicha situación constituía discriminación hacia los Roma en su acceso al derecho a la educación. De este modo, rechazaba el argumento del gobierno, consistente en justificar la separación en colegios especiales en el consentimiento prestado por los padres de los niños, debido a que estos no habían sido suficientemente informados. La Clínica recibió el encargo de reforzar los argumentos en relación con el consentimiento paterno, así como de analizar cómo el Tribunal Europeo había tratado hasta el momento la cuestión de la discriminación indirecta. El propósito de todo ello sería, pues, la posible interposición de una segunda demanda contra la República Checa, debido a que la situación de segregación escolar no había cambiado.

2. Descripción de trabajo realizado

De acuerdo con el buen criterio de los tutores Gascón y Añón, se empezó a trabajar celebrando reuniones semanales y siguiendo un plan progresivo y organizado. Se repartían las tareas de modo que cada uno de los estudiantes se centraba en avanzar con su parte del trabajo. Las reuniones servían para explicar los avances de cada uno, seguir las nuevas indicaciones de los tutores, y con todo ello, recibir nuevas tareas para ir progresando hacia el objetivo final, la redacción del informe.

La metodología utilizada consistió básicamente en la lectura de textos doctrinales, análisis de sentencias, en especial, del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, y en el estudio de diversos informes elaborados por diferentes organizaciones sociales especializadas en el área de los derechos humanos.

En primer lugar, se investigó el concepto de discriminación indirecta y los elementos que la conforman a través de un texto de Fredman. También se leyeron las sentencias que ya se habían pronunciado en temas de segregación escolar de los niños Roma en otros países. Además, cada uno de los estudiantes se dedicó a analizar un texto doctrinal

relevante en esta materia para extraer las cuestiones importantes y escoger la bibliografía potencialmente interesante utilizada por los autores. Algunos de los autores más relevantes para el caso fueron Kosko, Rostas, Sen y Fredman.

Por otro lado, otra tarea principal fue conocer cuál era la situación actual del problema en la República Checa. Para ello, fue esencial la lectura de los informes de organizaciones que habían trabajado sobre el terreno, como las siguientes: *Fundamental Rights Agency, European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia, European Network Against Racism, European Roma Rights Centre* y *Amnesty International.*

Posteriormente, se repartió el trabajo por vías de investigación, de modo que, por ejemplo, uno de los estudiantes se centraba en la discriminación indirecta y sistémica y en sus implicaciones; otro, en la obligación estatal de garantizar los derechos y de luchar contra los estereotipos; y otro estudiante analizaba el consentimiento paterno libre, informado e independiente.

Una vez que estos temas estaban suficientemente trabajados, se repartieron nuevas tareas, por ejemplo, el estudio de la jurisprudencia que reconoce el derecho a la educación como un derecho fundamental y el diagnóstico de la situación actual a través de la lectura de los distintos informes disponibles. Otro tema importante fue el juicio de proporcionalidad, especialmente relevante para determinar si una restricción a un derecho está justificada, en nuestro caso, la educación y la prohibición de la discriminación. Para ello, se han de superar los distintos pasos del test de proporcionalidad: fin legítimo, idoneidad, necesidad y proporcionalidad en sentido estricto.

Este reparto del trabajo dio lugar a la distribución de las distintas partes que conforman el informe final: el análisis de la situación actual del problema, y a partir de ahí, las cuestiones jurídicas como la discriminación indirecta y su tratamiento por los tribunales, el consentimiento paterno libre e informado y, finalmente, el derecho a la educación y la consecuente obligación de los Estados de adoptar medidas que garanticen su cumplimiento.

Así pues, se pudo experimentar la dinámica del trabajo en grupo, pues al trabajar de forma conjunta un grupo de personas sobre un mismo tema, se hace necesario distribuir el trabajo en diversas partes. Sin embargo, no se trataría de una dinámica de grupo si el estudio individual no se pusiera en común con el resto de compañeros. De esta forma,

las reuniones fueron interesantes porque ofrecían la oportunidad para explicar los avances de cada uno y recibir las opiniones de los demás. En ocasiones, como es natural, se enfrentaban distintos puntos de vista, pero finalmente se llegaba siempre a una puesta en común de perspectivas.

Lo cierto es que la oportunidad de explicar el trabajo realizado, recibir distintas opiniones y poner en común las tareas que, en definitiva, persiguen un mismo propósito, no se ofrece a menudo en la educación que se recibe en las facultades de Derecho, donde prima el estudio individual. En aquellas ocasiones en que se exponen oralmente los ejercicios, ello da lugar a una corrección individualizada, pero no es habitual recibir distintas opiniones o diferentes puntos de vista. Igualmente, pues, se pudieron desarrollar habilidades comunicativas a la vez que se sacaba provecho del trabajo de los compañeros.

Muchas de las reuniones periódicas de la clínica estaban coordinadas por uno o ambos tutores, cuyo papel de asesoría concedía un amplio margen de libertad a las ideas e iniciativas de los alumnos. En lugar de criticar o modificar directamente el contenido del memorándum, generalmente se conformaban con proveer orientaciones generales, aconsejar fuentes de información relevantes y asegurarse de la idoneidad del reparto de tareas. En ocasiones, ofrecían cortas presentaciones magistrales sobre un aspecto jurídico clave como la naturaleza de la discriminación sistémica y su relación con otros conceptos afines como la discriminación indirecta. Su papel también incluía la elección del momento y el lugar de las reuniones, la transcripción de sus principales contenidos y la correspondencia con los responsables del caso en la OSI.

En conjunto, se podría calificar la intervención de los tutores como una forma de liderazgo suave que otorgaba el protagonismo a los alumnos, salvo cuando era preciso zanjar un desacuerdo (no se produjeron conflictos propiamente dichos) o representar la clínica ante actores externos. En este sentido, el trabajo se desarrolló ante todo de forma colegiada, en un marco de relaciones no jerarquizadas donde los plazos y las tareas se establecían de forma consensuada. Dicha metodología facilitó que cada uno se sintiera personalmente comprometido con el buen funcionamiento del equipo, dado que había participado en su autorregulación.

La redacción del informe se realizó en tres grandes etapas. En la primera etapa, se llevó a cabo una pequeña investigación sobre los distintos modelos de memorándums

usados en el ámbito jurídico, para tener una idea del tipo de información que debía incluirse y del orden en que se debía presentar. En la segunda etapa, se creó una serie de documentos monotemáticos en los que se copiaron textualmente todas las citas relevantes de la normativa, la doctrina y los informes de las organizaciones internacionales y no gubernamentales. Por último, se elaboró el índice del memorándum final y se repartió la redacción en función de los temas que los distintos miembros de la clínica habían estudiado en mayor profundidad.

La redacción tardó aproximadamente dos meses, a los que habría que añadir varias semanas de corrección. El resultado final fue un documento de 37 páginas con portada, resumen, agradecimientos, contenidos, presentación de los hechos, análisis de la normativa aplicable, conclusiones, bibliografía y lista de casos[230]. Ninguno de los alumnos de la clínica tenía experiencia en la redacción de informes jurídicos y se tardó en encontrar la estructura que permitiera encadenar los argumentos de forma lógica y fluida. También se tuvieron que sopesar detalles formales como las referencias jurisprudenciales y bibliográficas en las notas al pie, los encabezamientos de los distintos apartados y la maquetación general del documento. Dado que el memorándum se escribía en inglés, una lengua extranjera para todos los alumnos de la clínica, resultó imprescindible una revisión global para uniformizar el estilo y solucionar inconsistencias lexicales. Así, el proceso de redacción supuso una oportunidad para aprender o recordar mucha terminología jurídica inglesa.

Durante la preparación del memorándum, se realizaron dos entrevistas de aproximadamente media hora con el responsable del caso en la OSI, ubicado en Londres. Ambas entrevistas se hicieron por Skype, de forma se pudo establecer el contacto visual pese a la distancia. El primer encuentro coincidió con la entrega de la parte central y el índice del memorándum. Se dedicó principalmente a informar el cliente del rumbo general de la investigación y describir los principales hallazgos. El cliente aprovechó la oportunidad para recalcar los aciertos e incidir en los aspectos que se podían examinar con mayor detalle. Uno de los datos más interesantes proporcionados por el encuentro fue el hecho de que varios equipos estaban investigando simultáneamente el caso de la segregación escolar de los Roma en la República Checa, de forma que la relevancia de la clínica estaba estrechamente vinculada al desarrollo de argumentos específicos sobre

[230] Puede consultarse en http://www.uv.es/clinica/clinica/documentacion.html

el consentimiento paterno. Aunque indudablemente habría sido preferible contar con esta información desde el principio, la entrevista ayudó a encauzar la segunda mitad del trabajo.

La segunda entrevista tuvo lugar al final del proceso, después de haber entregado el informe, con lo que consistió en un balance del trabajo realizado y la identificación de futuras posibilidades de colaboración. El personal de la OSI se mostró globalmente satisfecho con el memorándum e informó de que se había difundido entre los colaboradores de la organización, aunque en ese momento la defensa de los alumnos Roma en la República Checa se estaba llevando a cabo por la vía política en lugar del litigio estratégico. También se pidieron algunas aclaraciones de contenido, lo que dio lugar a un interesante intercambio de ideas en torno a la calificación jurídica de la segregación escolar. De esta forma, se repasaron y pusieron en práctica todos los conocimiento adquiridos durante la clínica en un contexto dialéctico y en presencia de otros alumnos de clínica que posteriormente formularon preguntas y comentarios sobre la entrevista.

3. Conclusiones

Como se ha visto, las clínicas jurídicas pueden suponer un auténtico "paso hacia la calidad" de la docencia en derecho (Castro, 2006), debido al amplio abanico de competencias que permiten desarrollar entre los alumnos. En el caso de la experiencia aquí reseñada, cabe subrayar la oportunidad de reflexionar sobre la responsabilidad social de los abogados, en la medida en que los bienes jurídicos en juego consistían en derechos fundamentales como la educación y la no discriminación. Además, la naturaleza de los argumentos desarrollados llevaron a los alumnos a ahondar en varias cuestiones de naturaleza política y sociológica, como las causas y consecuencias del racismo, las tensiones que pueden surgir entre los colectivos marginados y los poderes públicos y las limitaciones del sistema judicial como medio para prohibir, modificar o fomentar determinadas medidas políticas. De este modo, se rompió de forma radical con el modelo de análisis meramente formal y positivista que suele predominar en la enseñanza (que no la aplicación) del derecho.

Por otra parte, la comunicación oral y escrita ocupó un lugar central en muchas de las tareas acometidas, desde la coordinación de los miembros hasta el intercambio de los

datos encontrados, pasando por las entrevistas con el cliente y la propia redacción del informe. Los alumnos pudieron poner a prueba sus habilidades interpersonales y consolidar su autoconfianza, reflexionar sobre la mejor forma de transmitir información jurídica a varios tipos de destinatarios (compañeros de equipo, tutores, cliente, otros alumnos de clínica) y refinar su estilo de redacción en inglés, un aspecto ineludible del trabajo del abogado en la era de la globalización. En suma, la experiencia se acercó en muchos aspectos a la realidad laboral que aguarda a los alumnos en derecho, otorgando un claro valor añadido a su período de formación.

Bibliografía

Blázquez Martín, Diego, "Apuntes acerca de la educación jurídica clínica", *Universitas. Revista de Filosofía, Derecho y Política*, no 3, invierno 2005/2006, 43-60. http://universitas.idhbc.es/n03/03-04_blazquez.pdf

Carrillo, Arturo: "Diferencias entre las clínicas de servicios jurídicos y las clínicas de interés público de derechos humanos"; ed. Suprema Corte de Justicia de la Nación-Escuela Libre de Derecho, Clínicas de derechos humanos: una alternativa para la educación jurídica y la sociedad, México, D.F.: Poder Judicial de la Federación, Suprema Corte de Justicia de la Nación: Escuela Libre de Derecho, 2011, pp. 35-49.

Castro, Erica; "La enseñanza clínica: un paso hacia la calidad", *Opinión Jurídica,* vol.5, nº9, wnweo-junio 2006, pp. 175-186
http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=94550910

CELS, *Litigio Estratégico y derechos humanos. La lucha por el derecho*, Buenos Aires, Siglo XXI editores, 2008

González Morales, F.; B. Londoño, M. Böhmer, J.M. Otero, C. Courtis, G. Gonzáles, J.C: Marín, G. Rodríguez; *Clínicas de Interés Público y Enseñanza del Derecho. Argentina, Chile, Colombia, México y Perú.* Cuadernos de análisis jurídico, 15, Centro de Derechos Humanos, Universidad Diego Portales, 2003.
http://www.derechoshumanos.udp.cl/cuaderno-de-analisis-juridicos-serie-publicaciones-especiales-nº15-clinicas-de-interes-publico-y-ensenanza-del-derecho/

González Morales, Felipe: "El trabajo clínico en materia de derechos humanos e interés público en América Latina", Cuadernos Deusto de Derechos Humanos, nº27, Universidad de Deusto, julio de 2004. http://www.idh.deusto.es

Instituto Interamericano de Derechos Humanos, *Manual Autoformativo sobre acceso a la justicia y derechos humanos en Chile,* Instituto Interamericano de Derechos Humanos/Centro de Derechos Humanos de la Universidad Diego Portales de Chile/Instituto de Estudios Judiciales, San José de Costa Rica, 2011;

http://www.derechoshumanos.udp.cl/wp-content/uploads/2012/12/aa.pdf

Molina Saldiarraga, C.A.; "Fundamentos teóricos y metodológicos del Método Clínico de enseñanza del Derecho", Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia, vol.38, nº 108, enero-junio 2008, pp.187-213
http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=151413541009

Villarreal, Marta y Christian Courtis (Coord.); *Enseñanza Clínica del Derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*, CLIP (Clínica Legal de Interés Público)-ITAM (Instituto Tecnológico Autónomo de México), México, 2007
http://derecho.itam.mx/publicaciones/ITAM-CLIP/ENSENANZA_CLINICA_DEL_DERECHO.pdf

Witker, Jorge; "La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico", Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho, Año 5, nº 10, 2007, pp. 181-207
http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/10/la-ensenanza-clinica-como-recurso-de-aprendizaje-juridico.pdf

23. UNA EXPERIENCIA DE *STREET LAW*

A STREET LAW EXPERIENCE

M. Carmen Barranco Avilés, Profesora Titular de Filosofía del Derecho, Vicedecana de Igualdad y Cooperación de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas y miembro del Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas", Universidad Carlos III de Madrid. E-mail: Mcarmen.barranco@uc3m.es

Resumen

Para muchos la adaptación de los estudios de Derecho al Espacio Europeo de Educación Superior se presentaba como una oportunidad para reflexionar sobre qué tipo de jurista necesitan nuestras sociedades. Así, por un lado, frente a una concepción dogmática, la revisión de las metodologías, ofrecía una oportunidad de oro para replantear el Derecho como argumentación. Por otra parte, se trataba también de un momento propicio para sustituir el tradicional método repetitivo en el que, de forma predominante, nos habíamos formado, por un método práctico. Es en este contexto, en el que muchos miramos lo que se hacía en otros lugares del mundo y tratamos de importar y adaptar, en un modo un tanto libre, la metodología clínica. El objetivo de mi intervención es reflexionar sobre algunas ventajas de esta metodología a través de la presentación de una experiencia de *Street Law*.

Abstract

For many, the adaptation of the Legal Studies to the European Higher Education Area , was shown as an opportunity to reflect on the kind of jurist that our societies need. So on the one hand, against a dogmatic conception, the review of the methodologies, offered a golden opportunity in order to rethink Law as legal reasoning. Moreover, it was also a good time to replace the repetitive traditional method in which, predominantly, we had formed, by a more practical method. It is in this context, in which many start looking to what was done in other parts of the world and they try to import and to adapt clinical methodology, in a wide sense. The aim of my talk is to discuss some advantages of this methodology by presenting a Street Law experience.

Sumario: 1. El método y el modelo de jurista; 2.Una experiencia de Street Law; 2.1. Los "Derechos Humanos en la Calle"; 2.2. El curso de "Educación en Derechos" del Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas

1. El método y el modelo de jurista

La formación de juristas que hemos recibido se adecuaba en buena medida a un paradigma de lo jurídico coherente con el 'método tradicional', que para abreviar podemos relacionar con la teoría de la subsunción, y cuyo objetivo era que los licenciados fueran capaces de repetir el contenido de la ley de acuerdo con la interpretación 'oficial'. Tampoco parece, por otro lado, que los procesos de oposición superados por jueces y fiscales se alejasen en gran medida de esta orientación. Y, más allá de esto, se confiaba en que las pasantías proporcionaban a abogados y abogadas lo que necesitaban saber para la práctica. La cuestión es que ese ideal de lo jurídico, nunca realizado y a menudo contestado, que inspiró la codificación, hace tiempo que quedó superado en el occidente europeo, pero la organización de la enseñanza del Derecho en España se mantuvo prácticamente inalterable.

Por citar un ejemplo, derivado de mi práctica docente, en el curso 2007/2008, asumí la docencia de un grupo de Filosofía del Derecho (Cuarto Curso, Segundo Cuatrimestre de la Licenciatura en Derecho). Para abordar uno de los apartados del programa, "Problemas prácticos de ética jurídica", los estudiantes trabajaban en grupo sobre una de las cuestiones propuestas, en relación con la cuál tenían que desarrollar un pequeño trabajo que exponían en clase. Durante ese curso fueron muchos quienes decidieron trabajar sobre la pena de muerte, de forma que el tema se fraccionó en diversos apartados. La presentación del grupo encargado de reflexionar sobre las posiciones a favor y en contra, se ciñó a desarrollar un esquema de las distintas teorías. En un momento de la exposición, pregunté a la persona que hablaba por su opinión al respecto. Tras la sorpresa de los primeros instantes –tal vez pensaron que era una trampa, o tal vez nunca antes había pedido a los estudiantes que explicasen sus puntos de vista-, la respuesta fue "de acuerdo con el artículo 15 de la Constitución española…". Ante lo cual insistí en que la pregunta no se refería a lo que dice el Derecho español, si no a su opinión personal. Esta vez pude escuchar "de acuerdo con los valores superiores del artículo 1.1 de la Constitución…". Estos estudiantes se encontraban en el último

cuatrimestre del último curso de los estudios en Derecho y creo que habíamos hecho un buen trabajo, siempre que pensemos que una concepción dogmática y mecanicista del Derecho es más adecuada que una concepción del Derecho como argumentación y del jurista como un profesional responsable de sus decisiones.

Puesto que la transformación del proceso de aprendizaje solo tiene sentido si se quiere modificar el resultado de la formación, con carácter previo a la definición de los contenidos de los planes de estudios y de las metodologías, se hace necesaria la reflexión sobre el modelo de jurista que se trata de formar. No sé hasta qué punto, esta reflexión ha sido lo suficiente intensa o ha tenido la suficiente influencia sobre el resultado de la implantación del Grado en los estudios de Derecho, pero probablemente todavía estemos a tiempo de rectificar o, al menos, de hacer nuestro trabajo un poco mejor.

Con estos presupuestos, y con la intención de propiciar la discusión sobre la idoneidad de este tipo de métodos para la transformación del aprendizaje, someto a su consideración una experiencia de adaptación del método del Street Law. Aunque dudosamente clínica, la técnica del Street Law presenta, frente a las clínicas tradicionales, la ventaja de su más fácil implantación en el contexto de las Facultades españolas de Derecho en las que pocos planes de estudio conceden créditos a los cursos clínicos, existen barreras para el litigio por parte de docentes y estudiantes, y la fractura entre la Universidad y el resto de la 'sociedad civil' sólo recientemente está comenzando a romperse.

2. Una experiencia de Street Law

2.1. Los "Derechos Humanos en la Calle"

En los cursos previos a la modificación de los planes de estudio en la Universidad Carlos III, se llevaron a cabo experiencias en cursos pilotos. Una de ellas, que fue apoyada a través de sucesivos proyectos de innovación fue la de "Derechos Humanos en la Calle". La metodología se utilizó en la asignatura Derechos Fundamentales de la Licenciatura en Derecho (Segundo cuatrimestre del Segundo Curso) y en la asignatura Teoría del Derecho II. Teoría de la Justicia y Derechos Humanos, en la Licenciatura de Humanidades (Segundo Cuatrimestre del Primer Curso).

Los estudiantes de Licenciatura, después de un período de formación, tenían que trasladar los conocimientos adquiridos en la asignatura a las aulas de Educación Secundaria[231]. La expectativa de transmitir los conocimientos y actitudes aprehendidos a un auditorio de estudiantes más jóvenes supuso un incentivo para asumir como responsabilidad el propio aprendizaje.

Por otro lado, y dada la singular importancia de la reflexión sobre los valores para resolver los problemas de convivencia, los estudiantes de Licenciatura pudieron percibir en mayor medida que su formación tiene una relevancia social. En concreto, la experiencia de innovación se insertó en el contexto de las sucesivas fases del *"Programa Municipal de Convivencia en los Centros Educativos y Prevención del Acoso Escolar"* promovido por el Ayuntamiento de Getafe[232].

En estas asignaturas se trabajó tanto en el aula, a través de sesiones teóricas y de talleres, como en los centros de secundaria. En las clases teóricas en el aula fueron explicados cada uno de los temas del programa a través de las lecturas, textos o casos propuestos. Antes de cada sesión se requirió de los estudiantes la lectura de los materiales y se realizaron pruebas escritas de carácter breve. Tras una sesión de dudas, tuvo lugar una prueba escrita global para evaluar el nivel de comprensión de la materia.

El objetivo de los talleres fue reflexionar sobre la relevancia práctica de los contenidos teóricos y el mejor modo de presentar las distintas cuestiones implicadas a los estudiantes de secundarias. El contenido a desarrollar en las sesiones para secundaria era anualmente pactado con el Ayuntamiento de Getafe. Los temas abordados fueron los siguientes:

- ¿Qué son los derechos y qué derechos tenemos?
- Violencia de género
- Acoso escolar
- Diversidad
- Participación política

Con estos enunciados generales, parte del trabajo del taller fue la concreción de los temas de las cinco sesiones en los Centros de Secundaria. A partir de ese momento se

[231] BLÁZQUEZ, D., "Derechos fundamentales en la calle. Una experiencia de educación jurídica clínica", En http://e-archivo.uc3m.es/handle/10016/9330, consultada el 26 de agosto de 2013

[232] Posteriormente, el proyecto fue extendido a los grupos del Campus de Colmenarejo, en el que también se impartía la Licenciatura de Derecho. En este caso, se trabajó con el Instituto de Enseñanza Secundaria Infanta Elena de Galapagar.

trabajó en grupos de cinco alumnos, cada uno de los cuales tuvo que preparar sus exposiciones, que fueron sometidas a la crítica y evaluación de los restantes grupos.

I. Selección de los temas y reparto del trabajo

II. Presentación del primer tema

III. Presentación y evaluación del primer tema, inicio del segundo

IV. Presentación y evaluación del segundo tema

V. Presentación del tercer tema

VI. Instituto: **Primera dinámica**

VII. Instituto: **Segunda dinámica**

VIII.Presentación y evaluación del tercer tema, inicio del cuarto

IX. Instituto: **Tercera dinámica**

X. Presentación y evaluación del cuarto tema

XI. Presentación y evaluación del quinto tema

XII. Instituto: **Cuarta dinámica**

XIII. Presentación y evaluación del quinto tema

XIV. Instituto: **Quinta dinámica**

Durante el período de los talleres, los estudiantes contaron, además de con los profesores de la asignatura, con el apoyo de tutores –todos ellos estudiantes de los postgrados especializados en derechos humanos- para preparar y corregir sus exposiciones. Para la evaluación del trabajo en este apartado requería de la realización de, al menos, una tutoría para discutir el contenido de la presentación.

A los efectos de facilitar la discusión y el intercambio de ideas, los estudiantes tenían a su disposición la herramienta 'foro' del Aula Virtual.

Las sesiones con los estudiantes de Secundaria fueron tuteladas por los profesores de la asignatura, por estudiantes de postgrado, y por un responsable de cada uno de los centros a los que los alumnos acudieron.

El tiempo de duración se acordó con el responsable de cada centro, teniendo en cuenta la organización docente, antes del momento de la elaboración de los materiales.

En el último curso en el que se desarrolló, hubo que enfrentar el obstáculo de que la asignatura equivalente a Derechos Fundamentales (Teoría e Historia de los Derechos Humanos), había visto reducido el número de créditos a 3 y el trabajo en clase de los

estudiantes quedó limitado a catorce sesiones de una hora y media. Esta situación ha hecho que la experiencia no se haya vuelto a repetir en el Grado. Se trata de una asignatura optativa, cuya impartición depende del número de matriculados, y la expectativa de enfrentarse a una carga de trabajo mayor disuadió en el curso siguiente a los estudiantes a la hora de matricularse.

Hasta este momento, como se desprende de las memorias[233], el resultado de la experiencia fue positivo. Se mejoró el nivel de comprensión de la materia por parte de los estudiantes de Licenciatura, conseguimos su sensibilización en cuanto a los temas tratados como temas de derechos humanos y mejoraron sus habilidades comunicativas y de trabajo en grupo. Lo más destacable es el incremento del interés por los derechos humanos entre quienes participaron en la experiencia.

A lo largo de estos cursos, enfrentamos numerosos obstáculos: falta de formación previa de los estudiantes en derechos humanos (compensada por el apoyo de los estudiantes de postgrado); falta de interés inicial por la materia y resistencias abandonar los métodos repetitivos para el aprendizaje (en la mayor parte de las ocasiones superados en el momento en el que los grupos tomaban conciencia de los problemas reales en los que estaban implicados y de la responsabilidad de enfrentarse a un auditorio de adolescentes); en algunos casos, problemas con la expresión oral y con el uso de un lenguaje no discriminatorio (compensado con el refuerzo de estos aspectos en los talleres y en las tutorías); dificultades para encajar los calendarios de la Universidad y de Secundaria (compensada por el apoyo de los responsables en el ayuntamiento y superadas mediante la ampliación de los centros a los que se ofertó el curso –inicialmente públicos y finalmente también concertados-); dificultades para contar con la presencia de los tutores de secundaria (compensada por la presencia del profesorado universitario y de los estudiantes tutores).

Insalvable resultó la falta de compensación del trabajo en créditos, que terminó disuadiendo a los estudiantes y con la extinción del proyecto.

[233] Las memorias de los distintos cursos en los que se llevó a cabo la experiencia (de 2004-2005 a 2009-2010) pueden encontrarse en el Archivo Abierto Institucional de la Universidad Carlos III de Madrid y a través de este enlace http://www.uc3m.es/portal/page/portal/instituto_derechos_humanos/clinica_juridica/actividades_docentes, consultada el 26 de agosto de 2013.

2.2. El curso de "Educación en derechos" del Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas

Dentro del Programa de cursos clínicos del Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas", se ha venido ofreciendo un curso de "Educación en derechos humanos" bajo la modalidad del Street Law. Este curso se dirige a los estudiantes de los postgrados del Instituto: Especialista en Educación para la Ciudadanía (ahora extinto), Master en Estudios Avanzados en Derechos Humanos y Master en Derechos Fundamentales.

Inicialmente, el curso se vinculaba a la experiencia en Licenciatura, por lo que el contenido se orientaba a la comprensión de los derechos humanos como elementos de convivencia ciudadana y concluía con una sesión que organizaban los estudiantes y se dirigía a la parte de la comunidad educativa que quedaba fuera del proyecto en la primera fase (profesorado y familias). Cada curso nos encontramos con el problema de fijar una fecha adecuada tanto para los estudiantes que realizaban el curso, como para los destinatarios externos del seminario. Por esta razón, a partir de su cuarta edición, el contenido del seminario se dirigió más a las cuestiones de igualdad y no disciminación y se vinculó con la Clínica legal para personas con VIH, resultado de la colaboración entre el IDHBC y CESIDA[234].

El objetivo general del curso es familiarizar a los estudiantes con las técnicas didácticas propias de la enseñanza informal de derechos fundamentales fuera de entornos jurídicos, a través de la preparación e impartición de un taller de capacitación para prevenir y enfrentar la discriminación, dirigido a personas con VIH/sida miembros de ONG y profesionales que desempeñan su actividad en este ámbito.

Como objetivos específicos, se persigue: comprensión de la relevancia de la educación en derechos humanos como mecanismo preventivo y de eficacia de derechos fundamentales; comprensión de las herramientas del derecho antidiscriminatorio en contextos de igualdad formal; entrenar a los estudiantes en actividades y destrezas referidas a la educación en derechos fundamentales mediante el trabajo de enseñanza a adultos; entrenar a los estudiantes en el manejo de técnicas de capacitación que permitan a los destinatarios hacer valer los derechos

[234] http://www.cesida.org/index.php?option=com_content&task=view&id=718&Itemid=115, consultada el 26 de agosto de 2013

Con la misma estructura que ya se había utilizado en Licenciatura, se ha diseñado un curso con tres partes: formación teórica, talleres y puesta en escena. La formación teórica se articula sobre tres ejes. Por un lado, se imparten algunas sesiones en las que se reflexiona sobre la importancia de la educación para la eficacia de los derechos y, en concreto, para la igualdad. En este módulo, se recuerdan también los conceptos más importantes relacionados con la igualdad y la no discriminación y las técnicas de derecho antidiscriminatorio.

Un segundo bloque pretende la reflexión sobre el tema concreto que se desarrolla. Como se ha mencionado, desde la cuarta edición del curso, la igualdad y no discriminación por razón de VIH. El tema se presenta como especialmente interesante, puesto que las situaciones enfrentadas que permite desarrollar la capacidad de los estudiantes (que han trabajado en clase sobre otros supuestos de discriminación desde género y derechos humanos, discapacidad y derechos humanos, edad y derechos humanos, pero muchas veces comparten los estereotipos a propósito del VIH) para identificar la discriminación.

En un tercer módulo, especialistas en didáctica, trabajan con los estudiantes sobre las técnicas y la metodología de la enseñanza de la educación en derechos humanos para adultos. Hasta ahora, el trabajo se ha realizado en colaboración con el equipo de Didáctica y Pedagogía de la Universidad de Alcalá. En las dos últimas ediciones ha colaborado también 'Sharing Rights'[235].

Durante todo este tiempo, los estudiantes trabajan en equipo y organizan el seminario final. Esto implica la decisión sobre aspectos tales como el tema, la difusión, los materiales, la organización física del aula, la sucesión de los acontecimientos durante el taller (desde la entrada hasta la despedida, pasando por las dinámicas y la evaluación del público). En los tres cursos en los que se ha realizado, los temas han sido: "Portadores de dignidad" (taller de carácter general sobre discriminación por razón de VIH, en el que se presentaban distintas herramientas para enfrentarla)[236], "VIH y acceso a los

[235] http://www.sharingrights.com/

[236] En el siguente enlace se encuentra el tríptico preparado por los estudiantes http://www.tiempodelosderechos.es/docs/jun10/vih.pdf, consultada el 26 de agosto de 2013

tratamientos en tiempos de crisis" (específico sobre la discriminación en el ejercicio del derecho a la salud)[237] y "Calidad de vida"[238].

En el seminario participan tanto personas que desarrollan su actividad en el ámbito del VIH, no necesariamente especialistas en Derecho, como el resto de los compañeros que cursan los postgrados del Instituto y que tienen una formación previa en derechos humanos. Se trata de pequeños talleres de capacitación contra la discriminación por razón de VIH, orientados a identificar ámbitos de discriminación, problemas sobre la percepción de la discriminación como una cuestión que puede afrontarse utilizando herramientas jurídicas, a conocer esas herramientas jurídicas contra la discriminación y a generar un espacio de discusión sobre estos temas.

En este caso de los postgrados, a diferencia de lo que ocurre en Licenciatura y Grado, los estudiantes cuentan con la formación previa que necesitan en temas de derechos humanos –y, en ocasiones, incluso con experiencia práctica-, no obstante, en las sesiones preparatorias vuelven a ponerse de manifiesto las dificultades para manejar un lenguaje no discriminatorio. También resulta especialmente llamativo que, en términos generales, cueste trabajo identificar la discriminación por razón de VIH. Las primeras sesiones suelen surgir discusiones sobre la justificación, por razón de salud pública, de los distintos tratamientos diferentes que se presentan como ejemplo. Otra barrera importante es la dificultad para comunicar los contenidos aprendidos a un auditorio no especializados. Es difícil, además, encontrar una metodología que permita la interacción con el auditorio, pero, que no resulte en un mero juego, de modo que los asistentes aprendan algo que no sabían antes del taller o consigan ver el problema de un modo distinto.

Un obstáculo importante al que se enfrentó el curso desde el primer momento, fue la del tiempo de preparación. El incremento del número de créditos asignados (en estos momentos nueve) ha permitido vencer esta dificultad. Por otro lado, hasta el curso 2011-2012, el trabajo se concentraba en los últimos meses (abril, mayo y junio), la posibilidad de comenzar las sesiones en febrero ha permitido mejores resultados, porque

---

237 http://www.uc3m.es/portal/page/portal/instituto_derechos_humanos/eventos_actividades/seminarios_cursos_jornadas_en_el_idhbc/vih_sida_acceso/vih_sida_acceso_0.pdf, consultada el 26 de agosto de 2013

238 http://www.uc3m.es/portal/page/portal/instituto_derechos_humanos/clinica_juridica/actividades_docentes, consultada el 26 de agosto de 2013

de este modo se ha dado tiempo para el estudio y la reflexión sobre los materiales y los casos presentados y para discutir cada una de las fases de presentación de los seminarios. Para la calificación del curso se valoran tanto cuestiones de contenido como formales, especialmente, el uso de un lenguaje adecuado, la organización de los temas y la capacidad de adaptación a entornos no jurídicos –dentro de este aspecto se otorga una gran peso a la interactividad-, así como el nivel de evaluación del aprendizaje por parte de los destinatarios.

Después de estas experiencias y a pesar de los obstáculos y dificultades presentados, creo que existen razones para considerar que el Street Law presenta, frente a los métodos tradicionales, las ventajas del aprendizaje a través de la enseñanza, de modo que mejora la habilidad para exponer los problemas jurídicos de forma comprensible para no juristas, la capacidad de relación con los clientes (por cuanto se presenta el aprendizaje como un proceso colaborativo), y la habilidad para captar la atención del auditorio.

24. LA LUCHA POR LA RECUPERACIÓN DE LA MEMORIA: EL CASO MIGUEL HERNÁNDEZ

THE FIGHT FOR THE RECOVERY OF MEMORY: MIGUEL HERNÁNDEZ'S CASE

Clara Blasco Igual, estudiante del Master Derechos Humanos, Democracia y Justicia Internacional, Universitat de València

Mar Cosín Muñoz, estudiante del Master Derechos Humanos, Democracia y Justicia Internacional, Universitat de València

Ricardo Juan Sánchez, Profesor Titular Derecho Procesal, Universitat de València. E-mail: ricardo.juan@uv.es

Rocío Martí Frías, del Master Derechos Humanos, Democracia y Justicia Internacional, Universitat de València

Lorena Menes Corrales, estudiante del Master Derechos Humanos, Democracia y Justicia Internacional, Universitat de València

Antoni Llorente Ferreres, del Master Derechos Humanos, Democracia y Justicia Internacional, Técnico del Institut de Drets Humans, Universitat de València

Ausias Ortí Moreno, del Master Derechos Humanos, Democracia y Justicia Internacional, Universitat de València

Resumen:
El caso Miguel Hernández se ubica en un contexto de memoria histórica y justicia transicional referido a un episodio clave de la historia reciente de España, como son los años de Guerra Civil y posterior Dictadura. A lo largo de este estudio se aporta, atendiendo a las circunstancias del caso, orientación jurídica desde dos enfoques distintos: en primer término, el estudio del caso a nivel interno y, agostadas las vías nacionales, el análisis de las posibilidades jurisdiccionales que, a instancias internacionales, podían ofrecer resarcimiento a la familia del poeta.

Palabras clave: Memoria histórica, justicia transicional, acceso a la justicia, tutela judicial efectiva, instancias de jurisdicción internacional

Abstract:

The case of Miguel Hernández takes place within the context of Historical Memory and Transitional Justice regarding to a key period of the recent Spanish History, which is the Spanish Civil War and the subsequent dictatorship. Along this study, attending the particular circumstances of the case, the legal aspect has been provided from two different approaches: firstly, the study of this case from a domestic angle and, once the domestic remedies have been exhausted, the analysis of the judicial possibilities before international instances in order to receive compensation for the family of the poet.

Keywords: Spanish Historical Memory, Transitional Justice, Access to Justice, Effective Judicial Constitutional Protection, international jurisdiction

1. Introducción. El Papel de las Clínicas Jurídicas.

El papel que juega la *Clínica Jurídica per la Justicia Social* de la *Universitat de València* es clave desde un punto de vista docente y desde una perspectiva jurídico profesional. Clínica Jurídica, por un lado, se convierte en una oportunidad para los alumnos de Grado o Postgrado de acercarse al mundo de la práctica del Derecho, normalmente no demasiado presente dentro de las aulas, desde una perspectiva innovadora, entablando relación no sólo con otros alumnos y tutores, sino también con un cliente a quien prestan un asesoramiento jurídico, gratuito y sin ánimo de lucro bajo la supervisión de profesionales vinculados a la Universitat. Por otro lado, Clínica Jurídica es un espacio en el que se presta un asesoramiento jurídico de carácter totalmente altruista a aquellas organizaciones o particulares que así lo requieran, especialmente aquellos colectivos más desfavorecidos.

Se pretende, de este modo, sensibilizar a los futuros profesionales del Derecho, destacando la función social que en todo litigio está presente, y formar a juristas que tomen conciencia de las desigualdades sociales que todavía hoy persisten en nuestra sociedad, que en un futuro luchen contra éstas y por una justicia social.

En la presente comunicación se presenta cómo la *Clínica Jurídica per la Justícia Social* de la Universitat de València ha participado, estudiado, y asesorado en el caso del poeta alicantino Miguel Hernández Gilabert.

2. La metodología utilizada en el trabajo de la Clínica en el caso Miguel Hernández

El equipo de Clínica Jurídica en el caso de Miguel Hernández cuenta con la colaboración de un grupo multidisciplinar integrado por 8 personas. Parece determinante puntualizar que 2 de los miembros de dicho equipo se encargan de dirigir y orientar el correcto funcionamiento y desarrollo del trabajo realizado, en la labor de supervisores tutorizando así, al resto. Junto a ellos, el resto de componentes se ocupa de desarrollar el contenido esencial de estudio, al igual que los aspectos formales del mismo. De esta forma, se establece una distribución del trabajo que permite una supervisión y coordinación adecuada, seleccionando para ello las labores en base a la multidisciplinaredad del grupo constitutivo de la Clínica Jurídica. Gracias a esto, se consigue una especificidad y concreción que facilita el trabajo conjunto, propiciando de

esta manera la participación de todos los miembros, con la ayuda de una previsión cronológica de las tareas a realizar.

El caso se desarrolla a lo largo de dos etapas de trabajo, comenzando la primera etapa en marzo de 2012 hasta julio de ese mismo año, mientras que la segunda etapa se extiende desde septiembre de 2012 hasta mayo de 2013. El plan de trabajo está proyectado en un período que abarca aproximadamente un año. Es por ello, que esta labor grupal se divide en dos etapas claramente diferenciadas pero conexas, donde se realiza una reunión semanal tanto para establecer la distribución de las tareas de cada miembro, como la puesta en común general en relación a los avances del caso.

La primera etapa, denominada "Miguel Hernández. Instancia jurisdiccional nacional" tiene como propósito principal, trazar una estrategia que permita diseñar instrumentos útiles, al igual que disponer de medios suficientes para abarcar y asumir el caso. Esto se lleva a cabo por medio de una investigación y estudio de los hechos acontecidos sobre el caso de Miguel Hernández, del mismo modo que sobre el contexto histórico y social en el que se enmarcaron dichos hechos. Asimismo, también se profundiza en las consecuencias judiciales acontecidas hasta el momento. Cabe destacar el estudio exhaustivo de las diferentes realidades procedimentales en relación con el recurso de revisión y la figura de éste dentro del sistema judicial español. Una vez que se concluye el análisis e investigación de los hechos, el estudio de los mecanismos jurídicos del caso y el diseño de la estrategia, se procede a la elaboración de un informe donde se plasman los siguientes puntos (todo ello en relación al agotamiento de las vias internas nacionales y la apertura de nuevos canales dentro de un marco más amplio, orientándose dicho informe al final, hacia las instituciones internacionales):

1. Introducción al caso.
2. La responsabilidad del legislador español sobre la situación actual.
3. El derecho comparado: otras soluciones distintas a la española.
4. La jurisprudencia de la sala militar TS previa a la LMH.
5. La jurisprudencia de la sala militar TS posterior a la LMH.
6. La negación del acceso a la justicia
7. La jurisprudencia del TC y del TEDH para acceder a la jurisdicción.

En cuanto a la segunda etapa de trabajo, denominada "Miguel Hernández. Instancias jurisdiccional internacional" el objeto específico de análisis se basa en el reconocimiento de la vulneración de derechos a Miguel Hernández en la vía internacional. Es decir, explorar que derechos fundamentales se estaban vulnerando (como el caso del derecho a la tutela judicial efectiva) y si de alguna manera podemos acudir a organismos del ámbito internacional, para que estos derechos fueran respetados y restituidos. De esta manera, se efectúa un estudio de la jurisprudencia en conexión con nuestro caso dentro del espacio que compete a los Tribunales internacionales (en concreto, el del Tribunal de Derechos Humanos y el del Comité de Derechos Humanos de la ONU). Como se mencionaba en la primera etapa de nuestro trabajo, en primer lugar nos dividimos las tareas conformándose dos grupos de 3 miembros cada uno (que estarán en todo momento tutorizados por otros 2 miembros). Un primer grupo trabaja en la jurisprudencia, los pronunciamientos emitidos por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos que nos puedan ser útiles en nuestro caso y las circunstancias necesarias, mientras que el otro grupo se encarga de lo relativo al Comité de Derechos Humanos de la ONU.

Al final de todo este proceso, se realiza un informe de carácter jurídico donde se analizan y se detallan de forma pormenorizada los requisitos jurídicos y las condiciones que exigen estas instituciones internacionales, asimismo se asesora sobre la viabilidad de una interposición de una demanda ante ambas instituciones y su posibilidad de que prospere. Dicho informe, contiene además un asesoramiento sobre las posibles acciones que pueden emprender la familia del poeta para poner el caso en conocimiento de estos Tribunales de carácter internacional.

3. Los objetivos específicos

En atención a las circunstancias del caso Miguel Hernández, las tareas a realizar por el equipo de investigación de Clínica Jurídica se pueden sintetizar en los siguientes puntos:

- Obtener información general sobre memoria histórica y justicia transicional a través de prensa y literatura y sobre antecedentes de casos anteriores (precedentes existentes).

- Estudiar la figura del recurso extraordinario de revisión, como por ejemplo: qué es, dónde se regula, para qué sirve, la conveniencia o no del mismo en casos de revisión de sentencias franquistas, etc.
- Diferenciar y analizar los términos "nulidad" e "ilegitimidad". En este caso esta distinción resulta fundamental ya que la familia de Miguel Hernández pretende la nulidad de la condena, mientras que la LMH la declara "radicalmente injusta" e "ilegítima". Por tanto, se estudia esta diferenciación para poder comprender la finalidad de ir más allá de lo declarado por la LMH.
- Recopilar la jurisprudencia del TS, antes y después de la aprobación de la LMH, referida sobre todo a los casos en los que se solicita la revisión de sentencias, tanto aquéllas relacionadas con condenas impuestas durante la Guerra Civil española y posterior dictadura, como otro tipo de sentencias, aunque, lógicamente, haciendo especial énfasis en las primeras.
- Estudiar los votos particulares a favor del recurso de revisión. Puesto que se entiende que la opinión de estos jueces a través de sus votos particulares es un gran apoyo a la causa de Miguel Hernández y a otras tantas en las que se pide que, al menos, se admita a trámite un recurso de revisión.
- Estudiar el trato y la respuesta legislativa a estas sentencias por parte de los países de nuestro entorno. Por tales motivos, se estudian y analizan las leyes de justicia transicional en Europa, centrándonos principalmente en Alemania, Francia e Italia[239]. Alemania resulta ser el país pionero en Europa en cuanto a justicia transicional, gracias a su través de la Ley Federal sancionadora de 25 de agosto de 1998, que tiene como finalidad la abolición de sentencias injustas durante el período nacionalsocialista[240].
- Comenzar a revisar la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos en relación al acceso a la justicia que pueda servir de interés al caso.
- Elaborar una comunicación a un organismo internacional, en conveniencia de la vía jurisdiccional que aporte al caso una solución acorde con nuestras petición.

[239] En el caso de Francia, sobresalen las Ordenanzas de 24 de noviembre de 1943, 9 de agosto de 1944 y de 20 de noviembre de 1944. Mientras que en Italia, destacan los Decretos legislativos No. 159 del 27 de julio de 1944 y No. 316 de 5 de octubre de 1944.

[240] Consultar la Ley Federal alemana "Ley de anulación de sentencias nacionalsocialistas impuestas en la administración de justicia" de 25 de agosto de 1998 que fue modificada el 23 de julio de 2002 (BGBI, S.2714) y el 29 de septiembre de 2009 (BGBI, S.3150).

4. Miguel Hernández. Instancia jurisdiccional nacional.

El equipo de Clínica Jurídica al que se le encomienda el caso miguel Hernández está formado, en un principio, por estudiantes del *Máster en Derechos Humanos, Democracia y Justicia Internacional* de la promoción 2011/2012 pertenecientes a diferentes disciplinas, tales como Ciencias Políticas, Criminología y Derecho. Es en marzo de 2012 cuando se entra en contacto directo con el caso, momento en el que se presenta recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional (en adelante TC), por vulneración del derecho fundamental a la tutela judicial efectiva de la familia del poeta, a la espera de que el TC se pronuncie admitiendo o inadmitiendo a trámite el recurso. Asimismo, por aquel entonces el representante legal de la familia del poeta, Don Carlos Candela, ofrece una conferencia en la *Facultat de Dret* donde habla de la situación actual del caso y de las perspectivas de futuro. Es en marzo de 2012 cuando se entra en contacto directo con el caso, momento en el que se presenta recurso de amparo ante el Tribunal Constitucional (en adelante TC), por vulneración del derecho fundamental a la tutela judicial efectiva de la familia del poeta, a la espera de que el TC se pronuncie admitiendo o inadmitiendo a trámite el recurso. Asimismo, por aquel entonces el representante legal de la familia del poeta, Don Carlos Candela, ofrece una conferencia en la *Facultat de Dret* donde habla de la situación actual del caso y de las perspectivas de futuro.

De esta manera, y a la espera de un eventual pronunciamiento del TC a la admisión del recurso, que de antemano se presuponía negativo, el equipo de Clínica Jurídica comienza el estudio del caso. El objeto de análisis consiste en una colaboración con el abogado de la familia de Miguel Hernández con el propósito de consecución de anulación de la sentencia condenatoria, al mismo tiempo, en la preparación y elaboración de una posible estrategia alternativa ante el posible pronunciamiento de inadmisión a trámite del TC. Así, junto a lo anterior, se pretende llevar a cabo una futura investigación de las posibles vías internacionales de reparación para las víctimas tras el agotamiento de las posibles vías a nivel interno por la posible contestación no favorable del Tribunal.

Llegados a este punto se hace necesario, asimismo, poner el caso en antecedentes, y situarlo en el contexto político y social en el que tuvo lugar la condena a Miguel Hernández y a tantos otros.

No cabe duda de que son numerosos los pronunciamientos y las sentencias que diferentes órganos, como tribunales, jurados o consejos de guerra, entre otros, dictaron durante la Guerra Civil española y su posterior dictadura, violando para ello los más elementales derechos humanos y procedimentales. En suma, vulnerando el modelo de juicio justo con todas las garantías que hoy en día conocemos[241]. Un claro ejemplo paradigmático de este tipo de condenas injustas fue, precisamente, la sentencia dictada contra el poeta alicantino Miguel Hernández, a quien condenan a muerte por delito de "adhesión a la rebelión", siendo éste tan frecuente como injusto por aquellos años[242].

En este sentido, con la finalidad principal de compensar en la medida de lo posible a aquellos afectados por las tragedias acaecidas durante los años de Guerra Civil y posterior dictadura, entre los que se encuentran, sin duda alguna, a los afectados por dichas condenas[243], en octubre de 2007 se aprueba en el Congreso de los Diputados la "Ley 52/2007, de 26 de diciembre por la que se reconocen y amplían derechos y se establecen medidas en favor de quienes padecieron persecución o violencia durante la Guerra Civil y la Dictadura", más conocida como Ley de la Memoria Histórica (en adelante LMH). Con anterioridad a la aprobación de la Ley, en el plano estrictamente legislativo no se había demostrado una voluntad manifiesta de reconocer y reparar a las víctimas que habían sufrido las atrocidades cometidas durante este período en nuestro

---

[241] Escudero Alday, R. y Martín Pallín, J.A. explican en su libro "*Derecho y Memoria Histórica", Ed. Trotta, Madrid, 2008,* que *el que estas sentencias vayan en contra de los derechos humanos resulta "claro y meridiano"* (ver pp. 215 del libro) y cita para ello también a Espinosa (2006) y a Cancio (2007), quienes relatan en sus obras los "pseudoprocesos judiciales".

[242] Este delito estaba previsto y penado en los arts. 237 y 238 del Código de Justicia Militar.

[243] La Exposición de Motivos de la Ley 52/2007 declara en su último párrafo lo siguiente: *"la presente Ley quiere contribuir a cerrar heridas todavía abiertas en los españoles y a dar satisfacción a los ciudadanos que sufrieron, directamente o en la persona de sus familiares, las consecuencias de la tragedia de la Guerra Civil o de la represión de la Dictadura. Quiere contribuir a ello desde el pleno convencimiento de que, profundizando de este modo en el espíritu del reencuentro y de la concordia de la Transición, no son sólo esos ciudadanos los que resultan reconocidos y honrados sino también la Democracia española en su conjunto. No es tarea del legislador implantar una determinada memoria colectiva. Pero sí es deber del legislador, y cometido de la ley, reparar a las víctimas, consagrar y proteger, con el máximo vigor normativo, el derecho a la memoria personal y familiar como expresión de plena ciudadanía democrática, fomentar los valores constitucionales y promover el conocimiento y la reflexión sobre nuestro pasado, para evitar que se repitan situaciones de intolerancia y violación de derechos humanos como las entonces vivida".*

país[244]. Los primeros artículos de dicho instrumento legislativo son ciertamente de una enorme importancia, ya que la LMH establece un "reconocimiento general" en su artículo 2.1 al declarar *"... el carácter radicalmente injusto de todas las condenas, sanciones y cualesquiera formas de violencia personal producidas por razones políticas, ideológicas o de creencia religiosa, durante la Guerra Civil, así como las sufridas por las mismas causas durante la Dictadura".* Asimismo, esta Ley en su artículo 3.3 declara ilegítimas *"... por vicios de forma y fondo, las condenas y sanciones dictadas por motivos políticos, ideológicos o de creencia por cualesquiera tribunales u órganos penales o administrativos…".* En esta línea, en el artículo 3.1 se habla igualmente sobre las diferentes condenas motivadas por razones políticas, ideológicas, o de otra índole, como también sobre los diferentes órganos que las dictaron. Finalmente, en el artículo 4 de esta Ley, se establece una "declaración de reparación y reconocimiento personal" a quienes padecieron los efectos de las resoluciones declaradas ilegítimas.

Con todo, es una ley que ha recibido numerosas críticas desde diferentes sectores y por diversos motivos. Así, para algunos sectores el poder legislativo español ha perdido una maravillosa oportunidad de declarar la nulidad o la anulación de las condenas referidas, objetivo pretendido por algunos grupos parlamentarios[245]. De hecho, no son pocos los particulares que con la misma finalidad, han intentado por la vía jurisdiccional la revisión de las condenas de sus familiares al no haberse dado todas las garantías durante el procedimiento. El objetivo último de los recurrentes era, y por ende sigue siendo, la obtención de la declaración de nulidad de estas condenas y con ello, la

[244] Con la salvedad, eso sí, de la aprobación de una Proposición no de Ley por parte de la Comisión Constitucional del Congreso de los Diputados (sesión 20 de noviembre de 2002) en la que se afirmaba: "*Por ello mismo, esta Ley atiende a lo manifestado por la Comisión Constitucional del Congreso de los Diputados que el 20 de noviembre de 2002 aprobó por unanimidad una Proposición no de Ley en la que el órgano de representación de la ciudadanía reiteraba que «nadie puede sentirse legitimado, como ocurrió en el pasado, para utilizar la violencia con la finalidad de imponer sus convicciones políticas y establecer regímenes totalitarios contrarios a la libertad y dignidad de todos los ciudadanos, lo que merece la condena y repulsa de nuestra sociedad democrática». La presente Ley asume esta Declaración así como la condena del franquismo contenida en el Informe de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa firmado en París el 17 de marzo de 2006 en el que se denunciaron las graves violaciones de Derechos Humanos cometidas en España entre los años 1939 y 1975".*También cabe mencionar la Ley 5/1979, de 18 de septiembre, sobre reconocimiento de pensiones, asistencia médico-farmacéutica y asistencia social en favor de las viudas, hijos y demás familiares de los españoles fallecidos como consecuencia o con ocasión de la pasada guerra civil.

[245] Véase Escudero Alday, R. "*Derecho y ....*" , p. 229.

consecuente desaparición de las mismas del universo jurídico[246]. Un efecto que, sin duda, va más allá de una mera declaración de "ilegitimidad" que, aunque no despreciable, no satisface por completo a muchos familiares.

Por otra parte, podría pensarse que la aprobación de la LMH refuerza los recursos de revisión promovidos por los particulares, al favorecer la nulidad de sentencias condenatorias que han sido declaradas por el legislador como "radicalmente injustas" e "ilegítimas". En este sentido, el artículo 4.1 de esta Ley señala que el derecho de obtener una declaración de reparación y reconocimiento personal es plenamente compatible con el ejercicio de las acciones que hubiere lugar ante los tribunales de justicia. Pero, ¿a qué se refiere exactamente el legislador cuando habla de "acciones"? En principio, el recurso de revisión, como procedimiento extraordinario que admite nuestra jurisdicción, podría encajar perfectamente dentro del concepto "acciones". No obstante parece no ser así para el Tribunal Supremo (en adelante TS), competente para conocer de los recursos de revisión[247], que responde, hasta el momento, de dos maneras: denegando a trámite el mencionado recurso o fallando en contra de la revisión, alegando precisamente para ello la LMH como suficiente reparación hacia los familiares de los condenados[248]. Sin embargo, no han faltado los magistrados que, mediante votos particulares, han expresado su disconformidad al respecto, mostrándose favorables al menos a admitir a trámite, estos recursos de revisión[249].

Volviendo al caso que nos ocupa, el poeta Miguel Hernández, fue condenado a muerte por el Consejo de Guerra Permanente nº 5 de Madrid, el 18 de enero de 1940[250].

---

[246] Véanse entre otros los Autos emitidos por la Sala de lo Militar, Sección 1ª con fecha de 20 de junio de 2006, de 26 de septiembre de 2006 o de 18 de diciembre de 2006.

[247] Ver el artículo 57.1.1º de la Ley Orgánica 6/1985, de 1 de julio, del Poder Judicial donde dice: "*1. La Sala de lo Penal del Tribunal Supremo conocerá: 1º De los recursos de casación, revisión y otros extraordinarios en materia penal que establezca la ley*".

[248] Véase la inadmisión a modo de ejemplo de los Autos emanados por la Sala Militar del Tribunal Supremo en relación a la interposición de recursos de revisión como el Auto de 20 de junio de 2006, 18 de diciembre de 2006 y 21 de febrero de 2011.Mientras que la admisión de dicho recurso es menor, ver la Sentencia RJ 2007 1734.

[249] A modo de ejemplo, ver entre otros, los votos particulares de los magistrados Calvo Cabello y Juanes Peces de la Sección 1ª de la Sala de lo Militar del Tribunal Supremo en el Auto de 18 de diciembre de 2006. Además Calvo Cabello en solitario se expresa al respecto de este tema, en otro Auto de 20 de junio de 2006. En la misma línea, ver igualmente el voto particular de Julián Hernán en el Auto de 21 de febrero de 2001.

[250] En los Arts. 3 y 4 de la LMH declara como ilegítimos los Consejos de guerra y sus decisiones.

En este caso, como en muchos otros, el recurso fue motivado por la existencia de nuevas pruebas, argumentándose además la existencia de la LMH como un "hecho nuevo", al igual que la aplicación retroactiva de la Constitución Española[251]. El recurso interpuesto fue desestimado finalmente mediante Auto, por la Sala de lo Militar del Tribunal Supremo en 2011[252]. Tras la presentación del incidente de nulidad de actuaciones, se procedió a la interposición del recurso de amparo ante el TC alegando la vulneración del art. 24.1 de la CE relativo a la tutela judicial efectiva. Este Tribunal decidió finalmente no admitir a trámite tal recurso mediante resolución[253]. Quedaron así agotadas las vías jurisdiccionales internas para los familiares del poeta.

5. Miguel Hernández. Instancia jurisdiccional internacional.

Agotada la vía jurisdiccional interna española y, considerando que los derechos vulnerados no han sido reparados, el equipo de clínica jurídica, previo acuerdo con el representante legal de la familia Miguel Hernández, se propone analizar la vía jurisdiccional internacional con el objetivo de que se le reconozca a la familia la vulneración de la tutela judicial efectiva.

En esta línea, la protección jurídica del individuo en el caso que nos concierne[254], puede ser abordada tras comprobación del marco normativo e institucional de los mecanismos de protección internacionales, por dos vías jurisdiccionales: el Tribunal Europeo de Derechos Humanos (en adelante TEDH) y el Comité de Derechos Humanos de las Naciones Unidas (en adelante Comité). Ante este nuevo escenario de estudio, el equipo se propone elaborar un informe en el que se transmita al representante

[251] Destaca el artículo 954.4 de la LeCrim que recoge lo siguiente "*Cuando después de la sentencia sobrevenga el conocimiento de nuevos hechos o de nuevos elementos de prueba, de tal naturaleza que evidencien la inocencia del condenado.*" Los particulares que han pretendido la revisión, en su mayoría, han recurrido al apartado 6 del art. 328 LPM (Ley Procesal Militar), referido a la aportación por el recurrente de lo que dicho artículo llama "pruebas indubitadas", en relación con el apartado 4 del art. 954 LECrim (Ley Enjuiciamiento Criminal), referido éste a la aportación de "nuevos hechos o nuevos elementos de prueba" que puedan evidenciar el error del fallo que se pretende revisar y, posteriormente, anular.

[252] Véase el Auto de la Sala de lo Militar del Tribunal Supremo con fecha 21 de febrero de 2011.

[253] Véase la resolución de la Sala Segunda de la Sección Cuarta del Tribunal Constitucional de 26 de septiembre de 2012.

[254] Finalizada la vía jurisdiccional interna y, siendo siempre nuestra causa inadmitida a trámite, recordar que se asiste al ámbito internacional solicitando reconocimiento y protección en relación a la vulneración del derecho fundamental a la tutela judicial efectiva por el Estado español.

legal de la causa un análisis exhaustivo sobre estas posibilidades jurisdiccionales a nivel internacional a su disposición.

En primer lugar, los miembros del equipo de clínica jurídica trabajan divididos en dos equipos con la intención de desarrollar el mencionado informe sobre los mecanismos de protección internacional, de manera que, la elección sobre la conveniencia de protección de uno u otro órgano sea razonada y, por lo tanto, la idónea atendiendo a las circunstancias de nuestro caso. Y, posteriormente, una vez manifestado por el interesado la decisión de acceso a un determinado órgano, se procede a la elaboración de la determinada comunicación a través del estudio conjunto de los miembros del equipo, sobre los aspectos formales que debe contemplar la misma para que sea admitida a trámite por el órgano jurisdiccional y así, reconocido el derecho considerado vulnerado.

De este modo, el primer equipo se encarga de analizar los requisitos de acceso del TEDH. España firma el 24 de noviembre de 1977 el Convenio para la Protección de los Derechos Humanos y de las Libertades Fundamentales de 1950, por lo que es posible acudir a esa vía internacional. El segundo equipo de trabajo analiza la actuación del Comité, reconocida expresamente en el artículo 28 del Pacto Internacional de los Derechos Civiles y Políticos (en adelante PIDCP) de Naciones Unidas del que España es parte desde 1977. El primer Protocolo Facultativo del PIDCP atribuye al Comité en 1985 competencia para conocer y valorar quejas de personas que consideren vulnerado un derecho proclamado en el mencionado Pacto, en consecuencia, cualquier persona ostenta legitimación para acudir al Comité a través de una comunicación individual, siendo por lo tanto, un mecanismo de protección válido para nuestro caso.

Ante estas dos opciones, es necesario tener presente que no se trata de organismos complementarios por lo que la víctima deberá elegir entre ambos procedimientos a su alcance. Esta imposibilidad se contempla en: el artículo 35.2 b) del Convenio Europeo de Derechos Humanos, según el cual en Tribunal no admitirá ninguna demanda individual cuando:

> *"sea esencialmente la misma que una demanda examinada anteriormente por el Tribunal o ya sometida a otra instancia internacional de investigación o de acuerdo, y no contenga hechos nuevos".*

En esta misma línea, en el campo de actuación del Comité, el Estado español el 25 de junio de 1985, ratifica la siguiente reserva en el Protocolo Facultativo del PIDCP:

> *"The Spanish Government accedes to the Optional Protocol to the International Covenant on Civil and Political Rights, on the understanding that the provisions of article 5, paragraph 2, of that Protocol mean that the Human Rights Committee shall not consider any communication from an individual unless it has ascertained that the same matter has not been or is not being examined under another procedure of international investigation or settlement"*[255].

5.1 Preparación de informe

Visto, por un lado, la imposibilidad de acceso a ambas vías jurisdiccionales y, por otro, imposibilidad de simultaneidad procesal en base a uno u otro argumento jurídico, se procede a la elaboración, por cada uno de los equipos mencionados, del informe para reflejar las distintas opciones de acceso jurisdiccional posible sobre los diversos procedimientos.

Como hemos apuntado, la finalidad del informe es poner de manifiesto la conveniencia de cada una de las vías jurisdiccionales, Comité y TEDH, con un propósito tanto informativo como orientador, de manera que el representante legal pondere la posibilidad de acceso a uno u otro para la admisión de la demanda a trámite y consecuente reconocimiento y protección del derecho vulnerado. Así, el documento contempla, entre otros aspectos: los requisitos necesarios de admisibilidad, requisitos de carácter temporal, personal, material y lingüístico así como el posible resultado en la elección procedimiento. Además según los datos analizados, aportamos una conclusión argumentada en la que se recomienda acudir como vía de reconocimiento al TEDH. Atendidas y presentadas al representante de la familia las distintas opciones posibles analizadas en el informe y su contenido esencial, la familia de Miguel Hernández decide acudir al Comité por estimar que se encuentra en condiciones de proporcionar una mayor protección.

[255] El Gobierno español se adhiere al Protocolo Facultativo del Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, en el entendimiento de que las disposiciones del artículo 5, apartado 2, de dicho Protocolo significan que el Comité de Derechos Humanos no examinará ninguna comunicación de un individuo a menos que se haya cerciorado de que la misma cuestión no ha sido, ni está siendo, examinada según otro procedimiento de investigación o solución internacional.

5.2 Preparación de comunicación al Comité de Derechos Humanos

En este periodo de estudio, una vez tomada la decisión por la familia de Miguel Hernández de presentar la comunicación al Comité, la totalidad de los miembros del equipo de clínica jurídica trabajan conjuntamente en la elaboración de la correcta redacción y presentación de la comunicación ante el órgano de Naciones Unidas. El objeto de análisis en este caso, se centra en cuestiones de fondo, forma y contenido para lograr la admisión a trámite de la comunicación, así como el reconocimiento de la en base a la vulneración del artículo 14.1 PIDCP que garantiza el derecho fundamental a la tutela judicial efectiva[256] de la denunciante, nieta de Miguel Hernández, por la falta de atención y motivación manifiesta de los órganos jurisdiccionales españoles. En esta línea, y para ello, resulta esencial seguir las directrices formales establecidas en el modelo proporcionado y publicado por el propio Comité[257], de manera que se garantice la mencionada admisión a trámite del escrito por los miembros del órgano de expertos[258]. Finalmente, la familia de Miguel Hernández decide presentar la comunicación ante el Comité el 21 de marzo de 2013[259] estando a la espera de que sea y declarada admitida o inadmitida a trámite.

6. Conclusiones

Trabajar el caso del poeta Miguel Hernández de la mano de Clínica Jurídica de la Universitat de València y, en contacto con el abogado que representa legalmente a la familia, nos ha permitido ser partícipes, desde una perspectiva asesora y orientadora, en un caso particular cuyas circunstancias fueron generalizadas en nuestra sociedad, en la

[256] En base al artículo 14.1 PIDCP. Todas las personas son iguales ante los tribunales y cortes de justicia. Toda persona tendrá derecho a ser oída públicamente y con las debidas garantías por un tribunal competente, independiente e imparcial, establecido por la ley, en la substanciación de cualquier acusación de carácter penal formulada contra ella o para la determinación de sus derechos u obligaciones de carácter civil. La prensa y el público podrán ser excluidos de la totalidad o parte de los juicios por consideraciones de moral, orden público o seguridad nacional en una sociedad democrática, o cuando lo exija el interés de la vida privada de las partes o, en la medida estrictamente necesaria en opinión del tribunal, cuando por circunstancias especiales del asunto la publicidad pudiera perjudicar a los intereses de la justicia; pero toda sentencia en materia penal o contenciosa será pública, excepto en los casos en que el interés de menores de edad exija lo contrario, o en las acusaciones referentes a pleitos matrimoniales o a la tutela de menores.

[257] El modelo de denuncia se puede consultar en el Folleto informativo número 7 de Naciones Unidas "Procedimientos para presentar denuncias" página 39 (Anexo I).

[258] El mismo procedimiento sobre las comunicaciones individuales ante el Comité de Derechos de Naciones Unidas está reconocido en el propio Reglamento del Comité, concretamente, en el art.78 y siguientes.

[259] Se puede ver en: http://ccaa.elpais.com/ccaa/2013/03/21/valencia/1363885617_251821.html

búsqueda de un pronunciamiento reparador de los derechos de los afectados, dentro de un período fundamental de nuestra historia.

La Ley de Memoria Histórica española no ha supuesto, desafortunadamente, el punto y final al dolor de víctimas y familiares de las víctimas de las atrocidades acometidas en la Guerra Civil y posterior dictadura. Tampoco en lo que se refiere a la anulación de condenas injustas que, aunque declaradas ilegítimas por la mencionada ley, siguen existentes en el universo jurídico. Así, después de la promulgación de la ley, siguen apareciendo pretensiones de particulares en este sentido: la anulación de condenas. El caso Miguel Hernández tan sólo es uno entre muchos.

La anulación de estas condenas mediante el Recurso de Revisión en el sistema judicial español es tarea ardua. Sin embargo, hemos de tener en cuenta que no sólo a nivel interno existen vías jurisdiccionales de reparación de daños a las víctimas, sino también a nivel internacional. Así, cuando no se ha obtenido una compensación en los tribunales españoles, se pueden barajar las posibilidades de acudir a instancias internacionales.

Una vez se decide acudir a la vía jurisdiccional internacional, es importante llevar a cabo un estudio de los requisitos de admisibilidad de la comunicación que se pretende presentar para así escoger ante qué instancia se quiere presentar el caso, así como también el estudio de las posibilidades de éxito en caso de acudir a una u otra instancia.

El contacto real con los problemas de las personas, en este caso un problema concreto, relacionado con una sola familia pero que también afecta a otras muchas familias que de modo indirecto podrían verse beneficiadas en un futuro ante una posible resolución positiva del mismo.

Sin duda, desde un punto de vista comparativo ha resultado ser una práctica mucho más interesante que otras que se realizan en empresas u organismos en las que, desafortunadamente, no se asigna ninguna tarea de responsabilidad al alumno, bien por desconfianza bien por su falta de experiencia.

Con la situación de crisis actual, resulta cada vez más necesario extender las prácticas de la clínica jurídica puesto que hay un número mayor de personas con problemas de diversa índole que pueden necesitar asistencia jurídica y que no pueden costearse un

abogado o no saben exactamente a quién deben acudir a la hora de defender sus derechos.

Otro aspecto interesante a destacar de nuestra experiencia de clínica jurídica es la flexibilidad en el modo de trabajo. En nuestro caso no atendimos a un horario concreto. Simplemente, fijábamos las reuniones a la hora que mejor se adaptaba a la mayoría de nosotros con ambos tutores cuando éstos tenían que guiarnos respecto a la dirección y el contenido de nuestro trabajo. Lo mismo ocurría cuando nos reuníamos únicamente los estudiantes.

Otra cuestión interesante relacionada con esta flexibilidad es que la mayoría de los estudiantes en el segundo año de trabajo ya no eran estudiantes "oficiales" de la Universitat, no se encontraban matriculados en ningún grado ni programa de máster pero estaban dispuestos a seguir colaborando de manera voluntaria.

La clínica ha resultado, por tanto, una buena forma de mantener el contacto académico con la universidad y el compromiso con la sociedad en general puesto que aquellas personas que una vez finalizan sus estudios y encuentran un trabajo puede que al poco tiempo el trabajo y las circunstancias les absorbe de tal modo que dejan de tener en cuenta el compromiso social que debería desarrollar todo abogado.

La flexibilidad también permitió que aunque en algún momento dos de los miembros del equipo no estuviesen físicamente con nosotros, puesto que marcharon al extranjero, pudimos mantener la organización en la forma de trabajo, gracias al uso de las nuevas tecnologías en las reuniones y repartiendo de forma concreta las tareas a desarrollar. Esta última cuestión también ha resultado ser fundamental: ser capaces de definir concretamente cuales son las tareas y los objetivos a alcanzar para poder distribuir el trabajo a realizar de forma eficaz. En ese sentido, juzgamos que el número de personas que trabajamos en el caso fue precisamente el correcto (con alguna pequeña variación temporal, fuimos seis personas) puesto que un número mayor hubiera redundado en problemas de coordinación mientras que un número más pequeño hubiese resultado en una carga excesiva de trabajo.

En cuanto a la fluidez del trabajo, cabe destacar que la relación entre los alumnos ha sido en todo momento muy cercana, positiva, con ganas de proponer y de ayudarnos unos a otros. También con los coordinadores. Se mantuvo un ritmo de trabajo más o

menos constante, siempre un tanto mayor cuando se aproximaba el momento concreto en el que había que entregarle el resultado del trabajo al abogado de la familia. En esta línea, cabe resaltar que los períodos vacacionales no supusieron un freno al trabajo realizado por los alumnos (cosa que sí ocurre con el resto de asignaturas), sino que estos estuvieron marcados en mayor medida por el proceso judicial del caso.

Sin embargo, todo lo que ocurre en la experiencia clínica es positivo, aunque igualmente se pueda aprender de ello. En nuestro caso, el ejemplo más claro de esta situación ha sido la relación con el abogado que lleva el caso. Quizás por su edad (se trata de un abogado jubilado), los alumnos de clínica nunca tuvimos contacto directo con él, siempre se realizaba a través de uno de los dos profesores que nos supervisaban. Esta circunstancia, ya por sí misma, provoca cierto obstáculo a la fluidez del trabajo. Además, en nuestro informe sobre la instancia internacional más adecuada a la que acudir una vez cerradas todas las vías internas, recomendábamos acudir al TEDH obstante el abogado, de un modo un tanto precipitado, decidió que lo mejor era acudir al Comité. Somos conscientes de que el trabajo de la clínica no se debe entender como ninguna imposición sobre la voluntad de la persona a la que se asesora pero nos hubiese gustado poder tener la posibilidad de conocer con más detalle los motivos de su decisión antes de presentar la comunicación. De hecho, nos encontrábamos trabajando, intentado mejorar la propuesta de demanda que nos había sido facilitada por su parte cuando supimos que ya la había presentado ante la Comisión. Sin duda, estos problemas de comunicación redujeron la satisfacción del trabajo en equipo, puesto que sentimos que no se estaba teniendo en cuenta como debería el trabajo que estábamos realizando. A pesar de estas circunstancias, obvia decir que la valoración conjunta de la experiencia es muy positiva.

Referencias Bibliográficas

LÓPEZ MARTÍN, Ana Gemma, (2005) "La reclamación individual como técnica de control del respeto a los derechos humanos ¿Comité de derechos humanos de naciones unidas o Tribunal europeo de derechos humanos?, *Curso de derechos humanos de Donostia-San Sebastián,* vol. V, pp.225-260

CHINCHÓN ÁLVAREZ., Javier, (2012), "El tratamiento judicial de los crímenes de la Guerra Civil y el franquismo en España. Una visión de conjunto desde Derecho internacional", *Cuadernos Deusto de Derechos Humanos,* núm. 67, pp. 11-143

CHINCHÓN ÁLVAREZ., Javier, y VICENTE MÁRQUEZ, Lydia, (2010), "La investigación de los crímenes cometidos en la Guerra Civil y el franquismo como delito de prevaricación", *Revista electrónica de estudios internacionales"*, núm. 19

VERGARA LACALLE., Oscar, (2011), "La ley de memoria histórica: ¿Cuentas pendientes? Sobre la revisión judicial de las condenas dictadas por motivos políticos o sin las garantías debidas durante la guerra civil y la dictura", *Revista de derecho procesal*, núm. 3-4, pp. 177-229

ESCUDERO ALDAY., Rafael, y MARTÍN PALLÍN, José Antonio, (2008), *Derecho y Memoria Histórica,* Trotta, Madrid

WILSON., Richard, (2006) "Many Guantanamos: A Reflection on the Work of Human Rights Clinics (Reviewing Brandt Goldstein, Storming the Court)", Hum. Rights Br. Washington

25. "LA SOPA DE PIEDRA". ESTUDIO DEL PROCESO DE IDENTIFICACIÓN Y DETENCIÓN DE INMIGRANTES PREVIO A LA ENTRADA EN UN CENTRO DE INTERNAMIENTO DE EXTRAJEROS (CIE) A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA DE CLÍNICA JURÍDICA

Lola Borges Blázquez[260], Personal Investigador en Formación (FPI-MINECO)
Institut de Drets Humans, Universitat de València. E-mail: m.dolores.borges@uv.es

Resumen
Este artículo trata sobre mi experiencia en clínica jurídica con un grupo de estudiantes que ha trabajado en la elaboración de un informe y de un cuestionario con preguntas sobre la fase previa al ingreso de un inmigrante en situación de irregularidad en un centro de internamiento de extranjeros. Todo ello por encargo de nuestro cliente, la plataforma CIEs. En concreto, se trataba de comprobar si las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado cumplen con sus principios de actuación durante el proceso del control de identidad y detención de personas migrantes, con la consiguiente posibilidad de ingreso en el centro de internamiento. Se ha puesto especial énfasis en los motivos que provocan ese primer contacto, para comprobar que no se ha producido debido a un control de identidad por perfil étnico. En este artículo resumo los pasos seguidos para la elaboración del informe y de las preguntas, debidamente justificadas. Analizo las debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades de todo el proceso (método DAFO), y concluyo con la fábula de *La sopa de piedra*.
Palabras clave: Clínica jurídica. CIE (Centro de internamiento de extranjeros). Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado. Derechos humanos de las personas migrantes. Controles de identidad. Perfil étnico.

Abstract
This paper is based on my experience in legal clinics with a group of students who have worked on drawing up a report and a survey on the previous stage to the entrance of an immigrant in an irregular situation in a detention center for immigrants. All this at the request of our client, Plataforma CIEs. In particular we wanted to verify if the professionals who work as State security forces and related bodies comply with the principles of intervention during the process of an identity check or detention of undocumented migrants, with the resulting possibility of entering a detention centre for immigrants. Special stress is placed on the reasons that prompted this first contact with the police, in order to check that it has not been produced due to an identity check resulting from racial profiling. In this paper I sum up the steps followed to formulate this report and the survey questions, duly justified. I analysed the outcomes achieved until now according to the SWOT method: strengths, weaknesses, opportunities and threats of the whole process in this clinical legal experience. I conclude with the fable called *Stone Soup*.

Keywords: Legal clinics. Detention centers for immigrants. State security forces and bodies. Migrant's human rights. Identity checks. Racial profiling.

---

[260] Este trabajo se ha desarrollado en el marco del Proyecto del Plan Nacional de I+D+I DER 2009/10869 "Inmigración, integración y políticas públicas: garantías de los derechos y su evaluación", financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación, (actual Ministerio de Economía y Competitividad), y del Proyecto "El tiempo de los derechos", (HURI-AGE) , Consolider-Ingenio 2010 (CDS 2008-00007) financiado por el Ministerio de Educación.

1. Introducción: qué, cómo, dónde, cuándo y quién.

"Existe un significativo debate internacional sobre si las clínicas de las instituciones de educación jurídica deberían fundamentalmente dirigirse a formar a los estudiantes de Derecho o a servir a los clientes, o si estos objetivos son, de hecho, completamente compatibles" (BLOCH and PRASAD, 2006). Sin duda, me gustaría pensar que son completamente compatibles, puesto que una correcta formación debería conducir a la producción de un buen trabajo que satisfaga al cliente. En nuestro caso el cliente era la plataforma CIE[261], un red que agrupa a varias organizaciones de defensa de los derechos humanos, asociaciones vecinales, así como personas a título individual, unidos bajo una misma causa: el cierre incondicional de los centros de internamiento de extranjeros (CIE's) en el Estado español y Europa, puesto que la existencia de los CIEs vulnera los derechos humanos de las personas internas. Ello se ha puesto de manifiesto en varios informes, entre los cuales destaco el informe de la *Comisión Española de Ayuda al Refugiado (*CEAR) [262], organización clave dentro de la plataforma. Éste documento titulado *Situación de los Centros de Internamiento para extranjeros en España* ha sido una lectura previa imprescindible para los estudiantes, así como un modelo para la redacción de su informe, tal y como explicaré a continuación.

El encargo de la plataforma CIEs para los estudiantes de la clínica jurídica era que éstos elaboraran una encuesta/cuestionario con el correspondiente informe destinado a:

[261] Actualmente participan las siguientes asociaciones: Africanos en Valencia – AVSA, Antifeixistes PV, Asociación Entreiguales, Asociación Martín Fierro, A.V. Natzaret, CEAR PV, CEDSALA, Colectivo Desalambrando, Colectivo Roma (FERYP), Psicólogos Sin Fronteras, GAC (Grup d'Acció Comunitària), AEDIDH, Col·lectiu Sense Papers, Comunidades Cristianas Populares, Foro Alternativo de la Inmigración, HOAC, Jarit, Médicos del Mundo, Mesa d'Entitats de Solidaritat amb els Immigrants, Valencia Acoge, Semàfor Roig, Sodepau, SOS Racisme, Intersindical valenciana y Colectiu Sur-Cacarica. http://ciesno.wordpress.com/

[262] En el momento de realizar nuestro trabajo en la clínica jurídica , el informe que se consideró más completo fue: CEAR, *Situación de los Centros de Internamiento para extranjeros en España. Informe Técnico realizado por la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) en el marco del estudio europeo DEVAS*, Director del estudio Pau Pérez, Diciembre 2009, http://www.inmigrapenal.com/Areas/Cies/Documentos/InformeCearCIESdic09.PDF. Con posterioridad a nuestro trabajo en clínica se publicó este valioso informe: PUEBLOS UNIDOS, *Atrapados tras las rejas. Informe 2012 sobre los Centros de Internamiento de Extranjeros (CIE) en España*, marzo 2013. http://www.pueblosunidos.org/cpu/formacion/InformeCIE2012.PDF

a) Investigar cuáles son las formas de identificación, detención y trato policial antes de entrar en un CIE (por ejemplo, identificación en la calle, en el transcurso de una actividad delictiva, en un trámite administrativo, etc.).
b) Mostrar la actitud de la policía durante la identificación/detención, comprobando si responde o no a la normativa y protocolos de actuación por los que deberían regirse.
c) Examinar qué derechos humanos pueden/suelen ser vulnerados en este proceso.

La propuesta pretendía superar el ámbito local para realizar un trabajo en coordinación y colaboración con las distintas clínicas jurídicas españolas en las que se pudiera realizar una encuesta paralela en el centro de internamiento de extranjeros de su localidad. Es decir, se trataría de que las Clínicas jurídicas de Universidades españolas en las que hay centros de internamiento de extranjeros realizasen un informe 'gemelo' sobre la situación en la que inmigrantes en situación de irregularidad han sido identificados/detenidos, analizando las condiciones de la detención (posible identificación por etnia y vulneración de derechos). El cliente en estos casos podría ser también la Plataforma CIEs o cualquier otra organización específica que trabaje en dicha localidad por el cierre de los centros de internamiento de extranjeros y por la protección de los derechos humanos de los inmigrantes. La idea sería poner en común todos los trabajos y elaborar un informe único, que por supuesto tomase en consideración las especificidades de cada localidad.

Las clínicas que han confirmado su participación en este proyecto son:
* Barcelona: Universidad de Barcelona, Clínica Jurídica Dret al dret.
* Madrid: Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, Universidad Carlos III y Universidad de Alcalá
* Tarragona: Univeristat Rovira i Virgili (Clínica de Drets Humans/Màster de Migracions i Mediació Social, Mòdul de Marc Jurídic de les Migracions).

Para realizar este informe conjunto, necesitaremos más tiempo, dado que los periodos de trabajo difieren: nuestra clínica de la Universitat de València ya ha avanzado mucho, mientras que otras clínicas aún no han podido comenzar el trabajo y lo iniciarán durante el año académico 2013-2014.

Por último, en cuanto al perfil de los participantes en este proyecto de clínica jurídica, se trata de un grupo de estudiantes de Ciencias de la Seguridad, en concreto, de la asignatura de *Ética de la seguridad*, y una voluntaria a punto de terminar su licenciatura en Derecho. El grupo lo coordinamos/supervisamos el profesor José García Añón, quien lleva varios años de experiencia en clínica jurídica, y yo. Nos reunimos en sesiones de una hora y media por semana durante el primer cuatrimestre de 2012-2013. Aunque formalmente la asignatura terminó en febrero de 2013, se está estudiando la posibilidad de que los estudiantes continúen de manera voluntaria.

Contamos con criminólogos, trabajadores sociales, licenciados en Derecho y dos policías locales.

2. Fases de trabajo

2.1. Resultado

En aras de huir de la abstracción y mostrar a los estudiantes algo concreto que les sirviera de inspiración, pero sobre todo, para visualizar qué se espera de ellos, comenzamos la primera sesión analizando otros informes sobre materias relacionadas. Teniendo en cuenta que muchos de ellos no estaban habituados a leer o redactar informes, estimamos apropiado dedicar un tiempo a examinar el formato, la estructura y la presentación formal de algunos informes que consideramos como buenos modelos. Asimismo, les dimos las indicaciones pertinentes sobre cómo citar e introducir referencias bibliográficas.

2.2 Contexto

Por supuesto, necesitaron realizar lecturas previas sobre los centros de internamiento de extranjeros, la normativa, la situación de los internos, los derechos humanos vulnerados, las implicaciones jurídico-legales, etc.

Destacamos el coloquio-debate con Antonio Tarifa, un miembro de la plataforma CIEs que vino como representante a exponer la problemática de los CIEs y a explicar el trabajo de la Plataforma. Se sentaron las bases del encargo del informe, anticipando ya, por experiencias previas, la dificultad que conllevaría entrar efectivamente en el centro de internamiento para pasar el cuestionario.

Esto también sirvió para volver a replantearse el propósito final del informe y acotar el ámbito objetivo del mismo.

2.3 Ámbito objetivo del informe

En efecto, todo el proceso que rodea a los centros de internamiento de extranjeros está salpicado (por no decir empapado) de vulneraciones de derechos humanos. Se podría elaborar un informe sobre varios aspectos: la fase previa al ingreso en un centro de internamiento; las condiciones de la estancia; la expulsión del territorio estatal y el seguimiento posterior a la misma; o sobre la salida del centro de internamiento sin expulsión, pero también sin regularización, lo que coloca al inmigrante en un limbo jurídico que dificulta enormemente su proceso de integración.

Pese al interés y a los desvelos que suscitan cada una de estas etapas, por motivos prácticos teníamos que acotar el tema. En un primer momento decidimos restringirlo a la fase anterior previa al internamiento y al consiguiente análisis de las condiciones dentro de los CIEs. En un segundo momento se decidió prescindir del análisis de las condiciones en los CIEs, porque seguía siendo un objetivo muy amplio e inabarcable dado el tiempo con el que contábamos, y porque sobre ello sí que existe un estudio más o menos reciente, mientras que la fase previa al ingreso permanece menos investigada.

Ahora bien, por motivos de tiempo, el trabajo realizado hasta ahora sólo recoge la primera parte del estudio: el diseño de la encuesta y su justificación. Queda pendiente continuar y concluir el trabajo en la Clínica Jurídica de la Universitat de València para después proceder a la elaboración conjunta del informe junto con las otras clínicas participantes.

2.4 Metodología

Puesto que trabajábamos con alumnos de la asignatura de *Ética de la seguridad*, de la titulación de Ciencias de la Seguridad y de la Licenciatura en Derecho de la Universitat de Valencia, en primer lugar estudiamos las normas que vinculan a las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado (FCSE) y que establecen sus funciones y sientan las

bases de su actuación en general, prestando especial atención a los principios que deben seguir para realizar las identificaciones y en el tratamiento de los detenidos. Se examinaron tanto las normas jurídicas como las normas deontológicas, para deducir cómo sería el comportamiento ideal que se espera de los profesionales de las FCSE, y con el fin de comprobar si éste se cumple o no, así como las carencias que dicho comportamiento presenta.

Por lo tanto, el punto de partida del estudio son los principios de actuación que deben observar las FCSE. Del análisis de la normativa relacionada se extrajeron los siguientes principios de actuación:

-Actuación no abusiva -Actuación necesaria -Actuación no arbitraria -Actuación no discriminatoria -Actuación respetuosa -Trato digno -Trato cortés -Trato íntegro.

Para empezar, necesitábamos saber con precisión qué quiere decir cada una de estas características, es decir, necesitamos que dichos principios estén bien definidos. En aras de lograr la definición más ajustada posible se procedió del siguiente modo:

a) Estudio de la definición normativa[263]

b) Estudio de los casos en la jurisprudencia: es decir, corroborar en qué casos la jurisprudencia ha hecho alusión a estos principios y de este modo, construir la definición en contexto.

c) Propuesta de definición: los estudiantes definen ellos mismos qué entienden por cada uno de los principios.

Consideramos necesario este proceso metodológico para dotar de fundamentación a las preguntas del cuestionario, que al fin y al cabo irían dirigidas a verificar si en efecto las FCSE cumplen o no los principios de actuación en la fase de detención de inmigrantes en situación de irregularidad y en el procedimiento de internamiento en el CIE.

Una vez definidos, la siguiente etapa es la construcción de la encuesta:

[263] Destaco el art. 5 de la Ley 2/86 de Fuerzas y Cuerpos de seguridad; la Ley 1/92 de Seguridad Ciudadana, y la CIRCULAR 2/2012, de 16 de Mayo, de la Dirección General de la Policía; Para ver la totalidad de la normativa analizada, me remito a la bibliografía del informe elaborado por los estudiantes.

d) La formulación y justificación del cuestionario

Los estudiantes trabajaron las preguntas en clase de forma grupal durante varias sesiones. Mediante la redacción de las preguntas, salieron a la luz temas delicados: cómo formular las preguntas de la manera más sencilla y comprensible, así como de la forma menos "invasora" para la intimidad del interno. Por otra parte, se procuró que el cuestionario no resultase ofensivo para la propia Administración, y también que las preguntas no fuesen tendenciosas.

Asimismo se plantearon problemas añadidos de índole práctica, como la posible necesidad de traducir las preguntas en el caso de internos que no entiendan español. Cuando tuvieron un primer borrador de cuestionario, lo presentaron a un profesor del Departamento de Sociología que se ofreció a colaborar con la Clínica Jurídica. Tras las observaciones realizadas por el sociólogo, se volvieron a debatir las preguntas.

Finalmente se remitió el cuestionario al cliente, para que realizara también las observaciones pertinentes.

Se trata de una encuesta de 18 preguntas, de las cuales las 5 primeras versan sobre aspectos personales: sexo, edad, nacionalidad, conocimiento del idioma, tiempo de estancia en España; y las otras 13 tratan sobre la fase previa a la entrada en el CIE: sobre las circunstancias del primer contacto de la policía, los detalles de la identificación, y la información y el trato recibido por parte de los agentes.

Insisto en que las preguntas no son tendenciosas, y que cabría la posibilidad de que fueran respondidas de modo que mostraran un comportamiento ejemplar por parte de las FCSE[264].

Ahora queda pendiente el debate cruzado de las preguntas con las otras clínicas, para así perfilar un cuestionario lo más consensuado posible.

3. La realización de la encuesta: problemas de entrada al CIE

Una vez elaborado el cuestionario, decidieron que lo mejor y más lógico sería entrevistar a extranjeros que hubiesen experimentado ese proceso de identificación y detención previo al ingreso en el CIE: es decir, a aquellos que efectivamente se

[264] El informe puede concultarse en http://www.uv.es/clinica/clinica/documentacion.html

encuentran dentro de un CIE. Los estudiantes debatieron entonces un problema fundamental: cómo pasar el cuestionario a los internos dentro del CIE.

Esto les hizo enfrentarse a problemas prácticos, y a lidiar con la burocracia, un aprendizaje sin duda muy útil para su futuro. Asimismo, las dificultades encontradas para la entrada en el CIE les hicieron reflexionar sobre la supuesta transparencia de los centros de internamiento de extranjeros.

La primera opción fue solicitar formalmente el acceso al CIE de Zapadores de Valencia mediante escrito dirigido al director de este centro. A la hora de formular la solicitud de entrada plantearon una serie de preguntas: ¿cómo presentarse? ¿como clínica jurídica o como conjunto de clínicas?, ¿como estudiantes?, ¿como voluntarios? Y también: ¿deberían adjuntar el cuestionario?

Así fue como se presentaron:

"Estudiantes de la titulación de *Ciencias de la Seguridad* de la Universitat de València que utilizan la metodología de la Clínica Jurídica de la Universitat de València en el que se forman a través del estudio de casos reales".

Optaron por solicitar una interpretación analógica y extensiva del artículo. 62 bis III de la LO4/2000, que permite la entrada a ONGs en los centros de internamiento, puesto que "aunque la Clínica Jurídica no es formalmente una ONG, y su personalidad jurídica es la Universitat de València, presentan las siguientes similitudes"[265]:

* Que no tiene ánimo de lucro.
* Que los integrantes de la Clínica son estudiantes y voluntarios, al igual que los profesores.
* Que los asuntos jurídicos que trata la Clínica tienen por finalidad la defensa y protección de los Derechos Humanos y la lucha por la justicia social.
* Que en particular, este caso, trata de conocer la situación de los inmigrantes previa a su internamiento: que no se realicen detenciones arbitrarias o por rasgos étnicos; que no se produzcan cupos de detención.

[265] Extraído del informe de los estudiantes Informe sobre el trato a los inmigrantes en situación administrativa irregular, al ser identificados o detenidos, antes de su ingreso en un CIE. Diseño de la Encuesta (Primera fase), febrero 2013.

Y en efecto, adjuntaron el cuestionario.
La solicitud de entrada fue denegada por el director del CIE.
Se planteó la posibilidad de recurrir esta denegación de entrada ante el órgano superior, pero finalmente se decidió no interponer este recurso. En su lugar, se tomó la decisión de presentar la solicitud en la Delegación de Gobierno de la Comunidad Autónoma Valenciana, de modo que el Delegado de Gobierno, como jefe del Cuerpo Nacional de Policía, autorizara la entrada en el CIE. Todavía no se ha obtenido respuesta.

Otra posibilidad era solicitar a una ONG con acceso autorizado el acceso al CIE (cualquiera de la red de nuestro cliente, la Plataforma CIEs) que pasara los cuestionarios por medio de sus voluntarios, o siendo los propios estudiantes los que se inscriban como voluntarios para poder proseguir con el trabajo. Esta opción es la más viable y la que se plantea de cara al futuro.

Tareas pendientes

A fecha de hoy queda pendiente pasar la encuesta, recopilar los resultados de las entrevistas y analizarlos para poder así extraer conclusiones y redactar el informe definitivo. Posteriormente, contrastar todo este trabajo con los trabajos paralelos llevados a cabo en las otras clínicas jurídicas participantes en este proyecto para realizar un único informe conjunto. Se requerirán para ello varias reuniones presenciales donde se puedan poner en común los resultados y llevar a cabo un debate al respecto.

4. Resultados

El resultado del trabajo en la clínica jurídica para el cliente, es el informe. Pero para los supervisores, el resultado es también la autoevaluación de los estudiantes. Opino que es muy importante para todo buen docente solicitar y obtener este tipo de *feedback*, puesto que la enseñanza es un proceso bilateral en evolución constante en el que los estudiantes están aprendiendo, a la vez que el docente también está aprendiendo a enseñar. En mi opinión un profesor no puede (o al menos no debería) impartir el mismo contenido en cada clase abstrayéndose del contexto, de las necesidades y del perfil de su estudiantado, sino que necesita adaptarse y aprender a transmitir sus conocimientos de

la manera más eficaz en función de las características particulares del grupo. Por ello resulta fundamental corroborar que lo que está transmitiendo está llegando efectivamente a los estudiantes, o de lo contrario saber en qué se está fallando para poder mejorar.

Así pues, les preguntamos qué habían aprendido, qué les había gustado más y qué menos, qué nota se pondrían y qué opinaban sobre el trabajo de sus compañeros.

Teniendo en cuenta sus respuestas, así como mis propias percepciones, me permito aplicar un breve y sintético análisis DAFO[266] (Debilidades, Amenazas, Fortalezas y Oportunidades) sobre esta experiencia en clínica jurídica:

En concreto, como análisis interno, estas son las debilidades y las fortalezas que destaco:

Debilidades: el trabajo en equipo.

Sin duda, la colaboración grupal es una debilidad. Para empezar, por la falta de práctica. Las carreras de Derecho, Criminología o Trabajo Social (de donde proceden la mayoría de los estudiantes en este caso) están (o estaban) basadas principalmente en un método de memorización y estudio individual, por lo que el trabajo en equipo suele ser una asignatura pendiente. El hecho es que aunque el informe tenía que ser el producto del trabajo de todos, a la hora de realizarlo 'trabajan en grupo de forma separada'. Esto es, se reparten las tareas, de modo que el informe es la suma de las partes trabajadas de forma aislada, y no un trabajo unitario. Consecuencias: falta de coherencia y de cohesión. El informe, sobre todo antes de la revisión por los supervisores (el profesor José García Añón y yo), adolecía de una gran falta de unidad. Se podía deducir quién había escrito cada parte por el estilo de redacción diferente de cada sección del documento. Pero sobre todo, existían repeticiones innecesarias a lo largo del informe que denotaban que no había habido una lectura conjunta que dotara de coherencia interna al texto. Y lo mismo en cuanto a la estructura y a los aspectos formales: se pusieron de acuerdo sobre quién trabaja qué, pero no sobre el cómo, de modo que las

[266] El DAFO es una herramienta creada en los años 70 en el ámbito empresarial, para determinar las ventajas y desventajas de un determinado proyecto de empresa. Sin embargo, en mi opinión, este análisis se puede extrapolar más allá del campo de la administración y dirección de empresas y aplicarse a otros muchos ámbitos donde puede resultar de utilidad. Nótese que las siglas en inglés son SWOT.

diferentes partes presentaban características formales dispares y no había un criterio fijo de formato.

Tras una primera revisión por el profesor José García Añón y por mi parte, y siguiendo nuestras indicaciones, la mayor parte de los defectos señalados fueron corregidos satisfactoriamente por los propios estudiantes.

Fortalezas: las habilidades jurídicas adquiridas

Han aprendido *legal skills* o habilidades jurídicas: desde la búsqueda de normativa y jurisprudencia, la redacción de informes jurídico-técnicos, así cómo a citar y a listar las referencias bibliográficas.

Por otra parte, se han enfrentado a problemas reales, como la denegación de la entrada en el CIE. En mi opinión, la indignación ante la denegación de entrada les unió como grupo y les motivó a colaborar en la búsqueda de soluciones alternativas.

Y como análisis externo, las amenazas y las oportunidades que han encontrado en su trabajo:

Amenazas: las dificultades de acceso al CIE

Por motivos ajenos a nuestra voluntad, no pudimos entrar en el CIE para pasar el cuestionario a los internos. Ese hecho es una tarea pendiente a solucionar, tanto en nuestro caso como en el de las otras clínicas. La burocracia podría considerarse en este aspecto como una amenaza externa que juega en nuestra contra.

Otra amenaza externa serían las dificultades de coordinación que supone el trabajo conjunto con las otras clínicas, ya que sus "amenazas y debilidades" se suman a las nuestras. Sin embargo, también se suman sus "fortalezas" y en su globalidad, considero el hecho de realizar este informe coordinado como una oportunidad.

Oportunidades: el trabajo coordinado con otras clínicas jurídicas españolas.

En efecto, el hecho de poder coordinarse con otras clínicas jurídicas que trabajen sobre centros de internamiento de extranjeros supone una ventaja global en cuanto a la visibilidad y a la repercusión de nuestro trabajo, que pasará de ser de ámbito local al nacional.

Por otra parte, desde el punto de vista externo, es una oportunidad haber abierto el cauce de comunicación con la plataforma CIEs, es decir, haber sentado las bases para una colaboración entre el sector universitario y el sector ONG.

5. Conclusión: La sopa de piedra

En este apartado explicaré el porqué del título de esta comunicación: *La sopa de piedra*.

Uno de los estudiantes describió el sentimiento que tenía con respecto a la asignatura y a lo que había aprendido, expresándonos que esta experiencia le había recordado al cuento de *La sopa de piedra*.

Para quienes no la conozcan, se trata de una fábula (con muchas versiones) que resumo brevemente[267]:

Cierto día, llegó a un pueblo un hombre y pidió comida por las casas; pero la gente le decía que no tenían nada para darle. Al ver que no conseguía su objetivo, cambió de estrategia y, cuando llamó a la siguiente puerta y se encontró con la misma negativa, dijo:
- "No se preocupe. Tengo una piedra en mi mochila con la que podría hacer una sopa. Si usted me permitiera ponerla en una olla de agua hirviendo, yo haría la mejor sopa del mundo.
- ¿Con una piedra va a hacer usted una sopa? ¡Me está tomando el pelo!
- En absoluto, señora, se lo prometo. Déjeme un buen puchero y se lo demostraré.
La mujer buscó el recipiente más grande que tenía y lo puso en mitad de la plaza. El extraño preparó el fuego y colocaron la olla con agua. Cuando ésta empezó a hervir ya estaba todo el vecindario en torno a aquel extraño que, tras dejar caer la piedra en la marmita, probó una cucharada y exclamó:
- ¡Deliciosa! Lo único que necesita son unas patatas.
Una mujer se ofreció de inmediato para traerlas de su casa. El hombre probó de nuevo la sopa, que ya sabía mucho mejor, pero echó en falta un poco de carne.
Otra mujer voluntaria corrió a buscarla. Y con el mismo entusiasmo y curiosidad se repitió la escena al pedir unas verduras y sal. Por fin pidió: "¡Platos para todo el mundo!".
La gente fue a sus casas a buscarlos y hasta trajeron pan y frutas.
Luego se sentaron todos a disfrutar de la espléndida cena, sintiéndose extrañamente felices de compartir, por primera vez, su comida.
Y aquel hombre extraño desapareció, dejándoles la milagrosa piedra, que podrían usar siempre que quisieran hacer la más deliciosa sopa del mundo.

Así pues, el título no hace alusión al contenido del informe, sino al proceso de aprendizaje de los estudiantes mediante la metodología de la clínica jurídica. De la nada (de una piedra) empezaron a cocinar el informe, y eso les motivaba para ir a buscar más alimentos que añadir, y cuantos más echaban, se daban cuenta de que si añadían más

[267] http://ramondeaguilar.blogia.com/2012/050901-sopa-de-piedras.php

ingredientes estaría todavía más suculento, y de este modo, seguían cocinando a fuego lento sin alcanzar la combinación perfecta. Cuando pensaban que la sopa estaba lista para comer y se disponían a servirla, se percataban de que le faltaba un poco de sal, o de pimienta, y de que tenían que ir a buscarla porque si no, pese a ser mejor que no ingerir nada, no les sabría rico el resultado.

Mi conclusión es que, poco a poco y con un esfuerzo continuo y progresivo, han elaborado un informe 'comestible'. Ahora bien, a nadie le sale perfecto un plato a la primera: es que es la experiencia y la práctica lo que forma a los buenos cocineros.

6. Bibliografía

BLOCH, F. y PRASAD, M.R.K. (2006), "Institutionalizing a Social Justice Mission for Clinical Legal Education: Cross-National Currents from India and the United States", *Clinical L. Rev.,* 13, 165, 174-204.

CEAR, *Situación de los Centros de Internamiento para extranjeros en España. Informe Técnico realizado por la Comisión Española de Ayuda al Refugiado (CEAR) en el marco del estudio europeo DEVAS*, Director del estudio Pau Pérez, Diciembre 2009, http://www.inmigrapenal.com/Areas/Cies/Documentos/InformeCearCIESdic09.PDF.

PUEBLOS UNIDOS, *Atrapados tras las rejas. Informe 2012 sobre los Centros de Internamiento de Extranjeros (CIE) en España*, marzo 2013. http://www.pueblosunidos.org/cpu/formacion/InformeCIE2012.PDF

26. EDUCACIÓN JURÍDICA CLÍNICA Y DERECHOS DE LAS PERSONAS CON DISCAPACIDAD. RAZONES PARA DESARROLLAR CLÍNICAS JURÍDICAS EN MATERIA DE DISCAPACIDAD Y EXPERIENCIAS DEL INSTITUO DE DERECHOS HUMANOS "BARTOLOMÉ DE LAS CASAS" [268]

CLINICAL LEGAL EDUCATION AND RIGHTS OF PERSONS WITH DISABILITIES. REASONS FOR LAW CLINICS ON DISABILITY AND EXPERIENCES OF THE HUMAN RIGHTS INSTITUTE "BARTOLOMÉ DE LAS CASAS"

Patricia Cuenca Gómez, Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas" Universidad Carlos III de Madrid. E-mail: pcuenca@der-pu.uc3m.es

Resumen:

Este trabajo pretende justificar que la defensa de los derechos de las personas con discapacidad constituye un ámbito idóneo para el logro de los objetivos sociales y pedagógicos de la enseñanza jurídica clínica. Para ello se dará cuenta de una serie de razones que apoyan la pertinencia del trabajo clínico en este ámbito y muestran sus grandes posibilidades y se expondrá el trabajo desarrollado en las Clínicas jurídicas sobre discapacidad desarrolladas en el Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas".

Palabras clave: Clínicas jurídicas, Discapacidad, Convención de la ONU, Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas".

Asbtract:

This paper aims to justify that the defense of the rights of people with disabilities is a suitable field to achieve of social and educational objectives of clinical legal education. It will mention several reasons that support the relevance of clinical training in this area and the clinical experiences on disability of the Human Rights Institute "Bartolomé de las Casas" will be exposed.

Keywords: Legal Clinics, Disability, UN Convention, Human Rights Institute "Bartolomé de las Casas".

[268] Este trabajo se ha desarrollado en el marco de los proyectos de investigación "El tiempo de los derechos", (HURI-AGE) Consolider-Ingenio 2010 (CDS 2008-00007) y "Dis-capacidad, In-dependencia y Derechos Humanos" (DER 2011-22729).

1. Introducción. Aprendizaje clínico, derechos humanos y derechos de las personas con discapacidad.

Como es sabido, la educación jurídica clínica es un modelo de formación en Derecho, alternativo al tradicional modelo formalista basado en la clase magistral y en la memorización de textos jurídicos, que surge en los años 30 con las reflexiones de J. Frank[269] acerca de la necesidad de trasladar a la formación jurídica el modelo de enseñanza propio de la formación médica caracterizado por proporcionar a los estudiantes un periodo de entrenamiento práctico en la asistencia de los pacientes bajo la supervisión de expertos profesionales. También en el ámbito jurídico se comienza a considerar adecuado que los alumnos apliquen sus conocimientos a la realidad asistiendo a clientes con la guía de sus profesores.

Así, en el plano pedagógico[270] el principal objetivo de la educación clínica consiste en lograr un aprendizaje jurídico de carácter eminentemente práctico convirtiendo al estudiante en protagonista activo de su proceso de formación. Para ello el método clínico aboga por un aprendizaje situado, contextualizado y significativo enfrentando a los estudiantes con problemas y situaciones reales que son relevantes para sociedad en la que se insertan. Se trata, por tanto, de que los estudiantes apliquen sus conocimientos teóricos para plantear soluciones a estos problemas y situaciones lo que favorece una mejor comprensión del Derecho a la vez que permite valorar el impacto de la doctrina legal en la vida real y evaluar el comportamiento de los operadores jurídicos. En tanto los estudiantes son los principales responsables de los resultados del trabajo clínico se fomenta la reflexión crítica sobre su propia actuación y sus consecuencias; reflexión que tiene una dimensión eminentemente ética y propicia la adquisición de una deontología profesional. Es común resaltar también el carácter colaborativo del aprendizaje clínico que implica una construcción colectiva de los procesos y estrategias de actuación y requiere que los estudiantes interactúen entre ellos y con otras personas y agentes sociales. Aunque los estudiantes son los responsables principales, la supervisión que desempeñan los profesores en la enseñanza clínica permite a los estudiantes abordar

[269] FRANK, J. (1933). "Why Not a Clinical Lawyer-School?", *U. Pa. Law Review,* 81, pp. 907-923.
[270] Sobre los objetivos pedagógicos del aprendizaje clínico, Vid. por ejemplo "Report of the Comitee on the Future of the In-House Clinic" (1992), *Journal of Legal Education*, 42, 508, pp. 511 y ss; BLOCH, F. (1982). "The Andragogical Basis of Clinical Legal Education", *Vandervilt Law Review*, 35.

temas de gran complejidad favoreciendo la adquisición de habilidades profesionales específicas[271] - trabajo en equipo, argumentación jurídica, valoración de estrategias - y la formación integral

Desde estas premisas se considera que el método clínico perfecciona la enseñanza del Derecho y viene a solventar algunos de los déficits que presenta la metodología docente tradicional. Ahora bien, conviene tener presente que la enseñanza clínica no cumple exclusivamente una función pedagógica. Ciertamente, el desarrollo de las Clínicas jurídicas ha estado vinculado, desde sus orígenes, al cumplimiento de una determinada función social[272]. En este sentido, se entiende que el método clínico debe generar una serie de aportaciones o beneficios para la comunidad y por tanto ha de proyectarse sobre cuestiones de interés público. Entre las aportaciones sociales que la enseñanza clínica puede facilitar se han señalado las siguientes[273]:

- Proveer servicios jurídicos gratuitos, asistencia legal y ampliar el derecho de acceso a la justicia
- Permitir un activismo legal, político y social.
- Enfatizar la responsabilidad social de las profesiones jurídicas.

Tomando en consideración su doble dimensión pedagógica y social la metodología clínica parece especialmente interesante desde la perspectiva de los derechos humanos. De un lado, el método clínico contribuye a mejorar la calidad de la formación en Derechos Humanos, permitiendo obtener una mejor formación técnico-jurídica en esta materia con una orientación más práctica, reforzando los conocimientos teóricos, fomentando la colaboración con la sociedad civil y actores clave relevantes y favoreciendo la adquisición de capacidades profesionales para la práctica litigiosa, la negociación, la técnica legislativa, pero también capacidades para la investigación aplicada. De otro lado, resulta obvio que la propia materia cumple a la perfección con la exigencia de interés público que ha de tener el trabajo clínico. La proyección de la educación jurídica en la formación en derechos humanos promueve la sensibilización

[271] AMSTERDAM, A. (2003), "Clinical Legal Education" – A 21 st Century Perspective" en HURDER, A., et. al., *Clinical Anthology, Readings for Live-Client Clinics,* Cincinnati, Ohio: Law School Publications.

[272] BLÁQUEZ MARTÍNEZ, D., (2004). "Apuntes acerca de la educación jurídica clínica", *Universitas, Revista Electrónica de Filosofía, Derecho y Política,* 1, pp. 43-60.

[273] CORREA MONTOYA, L. (2012). "Enseñanza clínica del derecho y discapacidad" en BARIFFI, F. (coord.), *Práctica clínica y litigación estratégica en discapacidad y derechos humanos.* Madrid: Dykinson.

hacia temáticas de relevancia pública y defensa de los colectivos discriminados o en situación de vulnerabilidad,[274] profundiza en la lucha por la efectividad de los derechos y potencia la adquisición de una deontología profesional basada en los derechos humanos.

Pues bien, en estas líneas pretendo justificar la idea de que el método clínico se presenta en la actualidad como particularmente adecuado para su aplicación en la defensa de los derechos de las personas con discapacidad. Ciertamente en el mundo de la discapacidad, en especial en este concreto momento, se combinan una serie de factores – de los que daré cuenta en el primer apartado de este *paper* – que permiten al trabajo de clínica desarrollar de forma óptima los objetivos docentes y sociales antes enunciados. Por esta razón en los últimos años las Clínicas jurídicas en Derechos Humanos y Justicia social han comenzado a prestar una atención a la temática de los derechos de las personas con discapacidad y ha proliferado la creación de Clínicas específicas en esta materia que están, además, creando sinergias y potenciando el trabajo en red[275]. En el segundo apartado de este trabajo expondré la experiencia concreta de las Clínicas del Instituto de Derechos Humanos de "Bartolomé de las Casas" de la Universidad Carlos III de Madrid que han desarrollado hasta el momento actuaciones en el campo de la discapacidad y daré cuenta de sus principales resultados. Al hilo de lo anterior, iré haciendo referencia a algunos de los retos específicos que tiene que afrontar el trabajo clínico en este campo.

2. ¿Por qué una enseñanza clínica en discapacidad?

A mi modo de ver, coexisten en la actualidad una pluralidad de razones estrechamente conectadas, que hacen de la discapacidad un terreno propicio para el correcto desarrollo de la metodología clínica y la consecución de su objetivo de transformación del aprendizaje jurídico. Estas razones – relacionadas, básicamente, con la situación social del colectivo de las personas con discapacidad, con las implicaciones derivadas de la entrada en vigor de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD) y con los rasgos que presenta el propio campo

[274] En este punto conviene tener presente que en muchos países las Clínicas jurídicas se han desarrollado al hilo de movimientos de lucha por los derechos civiles.
[275] En este sentido se está trabajando desde la Universidad de Galway en la creación de una Clínica Global en discapacidad.

de aprendizaje – muestran las grandes potencialidades y posibilidades del trabajo clínico en materia de discapacidad que, en todo caso, tiene que enfrentarse también a algunos retos.

Las personas con discapacidad padecen, todavía en las sociedades actuales, una situación de invisibilidad y discriminación estructural. En este sentido, la discapacidad es, desafortunadamente, una fuente constante de generación de casos de vulneraciones de derechos humanos cuyo tratamiento permite al método clínico cumplir su función social. Además, las personas con discapacidad vienen encontrando – quizá en mayor medida que otros colectivos en situación de vulnerabilidad – especiales dificultades a la hora de reaccionar frente a estas vulneraciones debido a la existencia de barreras de diferente naturaleza[276] que les impiden acceder a la justicia en igualdad de condiciones que a los demás ciudadanos a lo que suma, en muchas ocasiones, la falta de recursos. De este modo, las Clínicas jurídicas se presentan como un mecanismo adecuado para favorecer el acceso a la justicia del colectivo de las personas con discapacidad[277] y contribuir, así, al goce efectivo del resto de sus derechos.

Pues bien las barreras mencionadas no son sólo físicas o comunicacionales, sino que existen también barreras actitudinales generadas por la insuficiente sensibilización y capacitación en materia de discapacidad de todos los profesionales implicados en la administración de justicia. De este modo, la enseñanza clínica facilita también la formación de los alumnos en el denominado "Derecho de la Discapacidad"[278], que está integrado por una pluralidad de ámbitos normativos diversos posibilitando el trabajo en diferentes ramas jurídicas, y favorece la toma de conciencia acerca de la necesidad de respetar los derechos de las personas con discapacidad. La formación de los alumnos en este ámbito viene a cubrir un importante déficit del que adolece la enseñanza jurídica estándar que no suele prestar atención a la cuestión de la discapacidad o, en su caso, la aborda puntualmente desde parámetros que se enfrentan con la nueva concepción que maneja la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con

[276] PALACIOS, A. (2012), "Discapacidad y acceso a la justicia" en BARIFFI, F. (coord.), *Práctica clínica y litigación estratégica en discapacidad y derechos humanos.* Madrid: Dykinson.
[277] GIBSON, F. (2011), "The Convention of the Rights of Persons with Disabilities. The Reponse of the Clinics", *International Journal of Legal Educaction,* 2011.
[278] Vid. en este sentido PÉREZ BUENO, L. C., (dir.) y SASTRE, A., (coord.) (2009), *Hacia un Derecho de la Discapacidad. Estudios en Homenaje a Rafael de Lorenzo,* Pamplona: Thomson Reuters Aranzadi.

Discapacidad (CDPD)[279]. Este déficit está intrínsecamente relacionado con la generación de barreras de actitud a la que antes me referí. Abordar la discapacidad desde una clínica jurídica es, por tanto, una oportunidad para visibilizar a las personas con discapacidad y hacerlos más presentes en el imaginario de los estudiantes de Derecho y, con ello, de los futuros profesionales de la justicia[280].

Las consideraciones hasta aquí realizadas suponen que el trabajo de clínica en la defensa de los derechos de las personas con discapacidad contribuye de manera directa al cumplimiento de algunas de las exigencias señaladas en la CDPD que tiene por objeto, según señala su artículo 1, garantizar a las personas con discapacidad el goce y ejercicio efectivo de todos los derechos humanos sin discriminación alguna; que en su artículo 13 regula el derecho de acceso a la justicia de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones con las demás, obligando a los Estados parte a promover la capacitación adecuada de los profesionales que trabajan en la administración de justicia, incluido el personal policial y penitenciario y que también en su artículo 8 establece otras obligaciones generales relacionadas con la toma de conciencia, la formación y la sensibilización. Si antes de aprobación de la CDPD la situación de especial vulnerabilidad del colectivo, sus dificultades para acceder a la tutela judicial efectiva y las carencias formativas de los estudiantes justificaban ya sobradamente la pertinencia de la aplicación del trabajo clínico, la entrada en escena de este instrumento internacional hace de la discapacidad un ámbito que presenta indudables ventajas para el desenvolvimiento óptimo de este tipo de aprendizaje.

En primer lugar, porque la CDPD no sólo supone un cambio de paradigma en el tratamiento de las personas con discapacidad desde el modelo médico al modelo social[281] y desde la perspectiva asistencialista a la perspectiva de los derechos humanos,

---

[279] Vid. sobre la CDPD y el cambio de paradigma que supone en el tratamiento de la discapacidad Palacios, Agustina y Bariffi, Francisco (2007). *La discapacidad como una cuestión de derechos humanos. Una aproximación a la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad,* Madrid: Cinca, Colección Telefónica Accesible y Mackay, Don (2007). "The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities", *Syracuse Journal of International Law and Commerce*, 34, pp. 323-331, p. 328.

[280] CORREA MONTOYA, L. (2012). "Enseñanza clínica del derecho y discapacidad" en BARIFFI, F. (coord.), *Práctica clínica y litigación estratégica en discapacidad y derechos humanos.* Madrid: Dykinson

[281] La idea fuerza que del modelo social consiste en la consideración de que la discapacidad está ocasionada no tanto por las limitaciones personales originadas por el padecimiento de una deficiencia – según sostiene el modelo médico – como por las limitaciones de una sociedad que no tiene presente en su diseño la situación de las personas con discapacidad generando barreras que las excluyen y discriminan.

sino también de la vulnerabilidad en general. Además, la CDPD plantea algunas novedades y desafíos relevantes que afectan a la propia teoría de los derechos humanos y ponen a prueba su coherencia, por lo que mejora la formación de los alumnos en este terreno obligándoles a revisar críticamente los conocimientos adquiridos.

En segundo lugar, en este ámbito se plantean problemas técnico-jurídicos de especial complejidad que permiten a los estudiantes reflexionar al hilo de la solución de conflictos concretos y situaciones reales sobre las relaciones entre los sistemas jurídicos nacionales y el Derecho Internacional de los Derechos Humanos y poner en marcha estrategias argumentativas e interpretativas novedosas.

En tercer lugar y en conexión con todo lo anterior, la CDPD es un ejemplo claro en el que el canon internacional de los derechos humanos ha evolucionado más rápidamente que el canon nacional que en muchos ámbitos sigue anclado en la concepción tradicional – médica y asistencialista – de la discapacidad. Por ello los sistemas jurídicos domésticos adolecen de importantes lagunas y contradicciones a la luz de la regulación de los derechos de las personas con discapacidad contenida en la Convención que el trabajo clínico puede contribuir a sacar a la luz y contribuir a solventar. En este sentido, en el ámbito de la discapacidad es posible y necesario poner en marcha clínicas orientadas a la incidencia política que realicen informes y dictámenes dirigidos a cuestionar la adecuación de la legislación vigente a las exigencias de la CDPD y a plantear propuestas de reforma. Además, el reparto de competencias entre las Administraciones del Estado en la materia permite llevar a cabo acciones de incidencia de carácter estatal, regional y local.

Pero, además, en el Derecho español en el que el sistema de incorporación de los Tratados Internacionales al Derecho interno favorece su aplicación directa y en el que el artículo 10.2 de la Constitución española obliga a interpretar las disposiciones de derechos fundamentales de conformidad con los Tratados sobre la materia ratificados por España es posible y pertinente también que las Clínicas jurídicas apoyen actuaciones concretas de litigio estratégico ante los tribunales nacionales. Por otro lado, la CDPD ha propiciado asimismo la incorporación de la discapacidad a la agenda de los sistemas regionales de protección de los derechos y en este ámbito las Clínicas jurídicas

---

De este modo, no son las personas con discapacidad las que tienen que adaptarse y normalizarse para poder ser integradas en la comunidad, sino que es la sociedad la que debe re-diseñarse para garantizar su inclusión en igualdad de condiciones.

pueden actuar a través de la presentación de *Amicus curie*. Finalmente, la previsión de que el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, órgano de vigilancia de la Convención, pueda recibir quejas y reclamaciones individuales adquiere también relevancia en relación con las posibilidades del trabajo clínico.

En todo caso, el desarrollo de la enseñanza clínica – que nunca puede ser neutral – desde la filosofía que inspira la CDPD obliga a trabajar en estrecho contacto con las personas con discapacidad y con las organizaciones que las representan en todas las estrategias de actuación. El auge actual del movimiento asociativo, fomentado también por la entrada en vigor de la CDPD, favorece la creación de alianzas con las Clínicas jurídicas. Esta alianza se ve alentada, además, por la falta de profesionales y en especial de abogados con formación suficiente en la materia o que estén interesados en asumir la defensa de las personas con discapacidad y por los escasos recursos con los que cuentan estas asociaciones para articular gabinetes jurídicos potentes.

Finalmente, el trabajo clínico en materia de discapacidad no sólo fomenta la responsabilidad social y la actitud reflexiva y crítica de los estudiantes en relación con la legislación vigente y la actuación de los operadores jurídicos, sumamente cuestionable en muchos casos, sino que también plantea dilemas éticos de especial relevancia. En efecto, las Clínicas jurídicas deben evitar actitudes paternalistas y sobreprotectoras muy comunes en las relaciones con personas con discapacidad respetando al máximo su autonomía. En este terreno pueden plantearse, además, conflictos intereses entre diferentes organizaciones o entre las personas con discapacidad y sus familias con los que los estudiantes tendrán que enfrentarse.

Por lo que respecta a los problemas que tienen que superar las Clínicas jurídicas cuando trabajan en el ámbito de la discapacidad a los retos comunes a cualquier trabajo clínico - un contexto institucional que en ocasiones no entiende de qué se trata este aprendizaje, o no lo considera útil o provechoso, problemas de financiación y falta de recursos, dificultades en la planificación – hay que sumar algunos retos específicos. Así, como ya se señaló, los estudiantes no suelen tener conocimientos previos suficientes sobre esta materia lo que puede suponer un problema para su captación y obliga, en todo caso, a la articulación de un periodo de formación previo y también de sensibilización.

Por otro lado, una Clínica que trabaje en discapacidad debe respetar, con mayor razón, las exigencias de accesibilidad y realización de ajustes razonables para posibilitar

no sólo la adecuada relación con sus potenciales clientes, sino también para favorecer la participación de estudiantes y profesores con discapacidad[282]. Finalmente, la legislación vigente puede actuar también como una barrera en el funcionamiento de la propia Clínica jurídica en tanto es posible que algunas actuaciones se refieran a la situación de personas que tienen restringida o anulada su capacidad de obrar o que no cuentan con los apoyos necesarios para su ejercicio.

3. Experiencias del Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas".

El Instituto de Derechos Humanos (IDHBC) comenzó a implantar la enseñanza jurídica clínica en sus cursos de postgrado en el año 2005 cuando configuró una Unidad de Clínicas jurídicas. Los cursos de postgrado se presentaban en principio como un contexto idóneo para la consecución plena de los objetivos del trabajo clínico debido a las características de los alumnos (que poseen mayores ciertos conocimientos teóricos, que están más comprometidos con su formación, que cuentan alguna experiencia y mayor grado de madurez y con algunas habilidades y competencias, generan mayor confianza en los "clientes"); las características de los estudios (menos masificación, grupos pequeños, más especialización) y las características de los profesores (investigadores con experiencia en los asuntos a tratar en las Clínicas). El que se trate de postgrados en Derechos Humanos garantiza una formación básica en esta materia. En un principio se abrieron cuatro Clínicas jurídicas, sobre Sistema Europeo de Protección de los Derechos, Sistema Universal de Protección de los Derechos, Sistema Interamericano de Protección de los Derechos y Educación en Derechos Humanos dirigidas a los alumnos del Máster en Derechos Fundamentales (un título con perfil profesional).

Por otro lado, en el año 2003 el IDBHC comenzó a abordar la investigación en materia de discapacidad desde el enfoque de derechos humanos. Paulatinamente, y también como consecuencia de la aprobación de la CDPD y del contacto con el movimiento asociativo, esta investigación fue adquiriendo cada vez un carácter más aplicado y orientado a la acción dando lugar a la realización de diferentes Informes con

[282] GIBSON, F. (2011), "The Convention of the Rights of Persons with Disabilities. The Reponse of the Clinics", *International Journal of Legal Educaction,* 2011.

propuestas de reforma legislativa, así como a la participación en procesos normativos, de decisión y de seguimiento y en labores de asesoramiento. En este contexto, y teniendo en cuenta además las crecientes necesidades y demandas de las personas con discapacidad y del movimiento asociativo, los buenos resultados de las Clínicas desarrolladas hasta el momento en el IDHBC y la experiencia adquirida, a partir del curso 2009/2010 algunos de los trabajos y proyectos que nos fueron llegando en la línea antes apuntada se desarrollaron en formato clínica. Estas Clínicas se abrieron también a la participación de los alumnos y alumnas del Máster Oficial en Estudios Avanzados en Derechos Humanos (con un perfil más investigador) por la potencialidad de la formación clínica para el desarrollo de una investigación en DDHH que pretenda ser una investigación aplicada.

Desde entonces se han desarrollado diferentes Clínicas en materia de discapacidad: Clínica sobre Igualdad y no Discriminación por razón de Discapacidad, (que ha tenido tres ediciones); Clínica sobre Educación Inclusiva en España (que también ha contado con dos ediciones) y la Clínica de Enseñanza de los Derechos en la Universidad Española[283].

El trabajo en la Clínica sobre Igualdad y No Discriminación por razón de Discapacidad se centró en la primera edición (curso 2009-2010) en la realización de un Informe sobre el acceso a la función pública de las personas con discapacidad a petición de la asociación de defensa de los derechos de las personas con discapacidad SOLCOM en el que se pusieron de manifiesto las deficiencias de la legislación española en la materia y se realizaron propuestas de reforma. En la segunda edición (curso 2010-2011) se realizó en formato Clínica una de las fases de un proyecto desarrollado en el marco de la Red Iberoamericana de Expertos en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad orientado a la implementación del artículo 12 de la CDPD en las legislaciones nacionales. En este caso los estudiantes colaboraron en la elaboración de un Informe con propuestas y/o recomendaciones de reforma legislativa y de acciones tendentes a promover la implementación del paradigma del artículo 12 de la Convención Internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en el Ordenamiento jurídico español. En la elaboración de este informe se

[283] Los informes resultado de estas Clínicas pueden consultarse en http://www.tiempodelosderechos.es/materiales/informes-y-propuestas.html

contó con una pluralidad de socios consultivos de la sociedad civil. En la tercera edición (curso 2011-2012) en la fase de acciones de incidencia práctica del proyecto antes mencionado, el trabajo clínico consistió en el apoyo y asesoramiento al CERMI en un caso de vulneración del derecho al ejercicio de la capacidad jurídica y la libertad y seguridad de la persona en relación con un joven con discapacidad intelectual que llevaba más de tres años internado involuntariamente en un centro de mayores sin recibir los apoyos precisos para el ejercicio de su capacidad. Los argumentos desarrollados se han recogido también en un informe que será publicado por el CERMI.

El trabajo en la Clínica "La educación inclusiva en España" desarrollada en los cursos académicos 2010/2011 y 2011/2012 de nuevo en colaboración con SOLCOM analizó a través del estudio de casos reales los problemas que conlleva la efectiva protección en España del derecho de las niñas y los niños con discapacidad a una educación inclusiva. Como resultado de la clínica se realizaron dos Informes, en los que se hace un estudio del significado del derecho a la educación inclusiva como derecho humano, de la legislación existente en los diferentes ámbitos (internacional, nacional y autonómica), de prácticas educativas inclusivas y de siete casos reales, uno de ellos en profundidad. El trabajo de la Clínica ha sido utilizado por SOLCOM en acciones de litigio.

Finalmente, la Clínica sobre la Enseñanza de los Derechos en la Universidad Española durante el curso 2010-2011 centró su trabajo en el análisis del cumplimiento o incumplimiento por parte de las Universidades del Art. 3,5 del Real Decreto *1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales y que contempla, entre otras previsiones, la necesidad de que el diseño de los títulos de grado tenga en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse desde "el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final decima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios".* Este trabajo dio lugar a la publicación de un informe sobre la presencia de la accesibilidad universal en las enseñanzas universitarias realizado, de nuevo, a petición de SOLCOM.

Todas las Clínicas jurídicas en materia de discapacidad desarrolladas por el IDHBC se han estructurado en un periodo de formación y un periodo de trabajo guiado supervisado por un profesor experto en la materia. En cada una de las clínicas citadas se ha tratado de conseguir, en relación con los derechos de las personas con discapacidad, los dos objetivos fundamentales a los que se orienta la metodología: que el estudiante aprenda en profundidad el Derecho y que, al mismo tiempo, la clínica en sí misma desempeñe una función social. Para poder llevarlas a cabo ha resultado imprescindible la colaboración de las asociaciones y movimientos representativos de los intereses de las personas con discapacidad. Gracias a ellos, nuestros estudiantes han podido estudiar el Derecho desde los problemas que plantea su aplicación y se han visto obligados a encontrar en cada caso las herramientas de defensa de los derechos más adecuadas para dar respuesta a las situaciones de vulneración. En todo caso, en ocasiones los resultados obtenidos no han tenido la incidencia esperada o han sido puestos en cuestión por diferentes operadores (en especial cuando se criticaba su actuación).

Aunque el balance del trabajo desarrollado es positivo, y tanto los estudiantes como los profesores y las organizaciones implicadas se han mostrado satisfechos con las diferentes experiencias, nos hemos encontrado con algunos problemas específicos que hacen que en este momento se esté replanteando el funcionamiento de las Clínicas en defensa de los derechos de las personas con discapacidad por razones relacionadas con la carga de trabajo que supone el trabajo clínico para los profesores, con la imposibilidad material de responder a las demandas formativas y sociales, con la falta de apoyo institucional y financiero, con la estructura de los cursos de postgrado que no siempre posibilitan el adecuado desarrollo del trabajo, con el cuestionamiento de la diversificación del trabajo en Clínicas distintas, con su diseño etc. Estas circunstancias nos han llevado a plantearnos la necesidad de poner en marcha una única Clínica especializada en la defensa de los derechos de las personas con discapacidad con el apoyo de profesores y alumnos de Universidades Latinoamericanas. El problema, como suele ser habitual, es de coordinación pero también de búsqueda de financiación. En ello estamos trabajando en este momento.

27. MEASURING THE IMPACT OF LAW CLINIC PRACTICE ON TRAINEE LAW STUDENTS: AMBROSE ALLI UNIVERSITY LAW FACULTY, EKPOMA, NIGERIA, AS A CASE STUDY

Cordelia A. Agbebaku, Professor of Law and Acting Vice Chancellor , Ambrose Alli University, Ekpoma, Edo State Nigeria

Roseline O. Ehiemua, Esq., Lecturer, Dept of Private and Property Law, Faculty of Law, Ambrose Alli University, Ekpoma, Edo State, Nigeria.Email: rehiemua@yahoo.com

Abstract

This paper studied the Law Clinic of the Faculty of Law of Ambrose Alli University, Ekpoma, Nigeria, in relation to the imperativeness of this clinical law project. It went further to develop a model for measuring the Law Clinic's impact in terms of balance of academic performance and advocacy skills acquisition, on trainee law students in Nigerian universities' law faculties for adoption within and perhaps outside Nigeria. This paper was inspired by two factors, namely: the observed absence of a feedback mechanism in Nigeria to ascertain the efficacy of this laudable programme in the Nigerian universities' law faculties who have integrated it in their curricula; and secondly, the low and decreasing number of students' membership of Law Clinic in the faculty, since its inception (though not mandatory) and in spite of its record of achievements.

The model named Law Clinic Impact Assessment Model (LCIAM) consists of both a record of student clinicians' academic performance and a log book format to be closely monitored by the student clinician himself or herself for self appraisal, the class/level Law Clinic coordinating lecturer and the Faculty Board Committee on Law Clinic. It is the contention of this paper that talking and theorizing without any observable direct realistic impact on students (the main actors of the law clinic) in terms of academic output will remain a futile effort. Hopefully, the model developed in this study would be useful to legal education authorities and academic law scholars who are concerned about improving the quality of legal education in Nigeria. It will help to eliminate hindrances preventing Law Clinics from making the required positive academic impact on the trainee law students, and adopt a strategy for improving the quality of impact of Law Clinics on students in Nigerian universities' law faculties.

Keywords: law clinic, impact assessment, trainee law students, legal skills, Ambrose Alli University

Introduction

Beginning from the 30th of August, 1888, when the first Nigerian lawyer, Christopher Alexander Sapara Williams was enrolled as solicitor and Advocate of the Supreme Court of Lagos[284], the Nigerian legal education had undergone several reforms. The idea of clinical legal education which is a sweeping reform in various parts of the world appeared in Nigeria in 2003[285], and became a forum to set up new academic standards both in teaching methodology and amongst students. However, since its inception, there has been a steady growth in the number of law clinics in Nigeria bringing it to 16 university based law clinics with the support from the network of University Legal Aid Institution (NULAI) Nigeria, Open Society Foundation, Mac Arthur Foundation and European Union.

Clinical legal education encompasses experimental learning or learning by doing, instead of learning by means of traditional lectures where students are expected to be sponges reactively soaking up information. Through clinical experience, students learn to use their initiatives and participate more in learning process.[286] In order to access what impact the clinical legal education has on trainee law student in Nigeria, it will be necessary to ascertain the goals and objectives for which this reform was made.

Clinical legal education in Nigeria, first of all, seeks to make students achieve the goals of both academic and practical law training[287]. It gives students the opportunity to apply practically what is learnt in the class. Secondly, clinical legal education helps to provide legal aid services to indigent and marginalised community members who may not have access to justice[288]. The inaccessibility of many poor Nigerians to justice validates the observation of Martin Schonteich (2008) that in many poor countries (in which category, we include Nigeria) the formal criminal justice system neither provides justice and security to the indigent nor protects their rights[289]. This is why Nigeria's Legal Aid Act of 2011 empowers law clinics to engage in the

[284] Abubakar Bashir wali, "As you Become Lawyers'', *Nigerian Law School and Practice Journal,* vol.3(2), (1999):127.
[285] The Network of University Legal Aid Institution (NULAI) Nigeria was established in October 2003, as a non-governmental organisation to pioneer the promotion of the reform of legal education, access to justice and human rights
[286] Richard Lewis,"Legal Clinic Revisited'', www.iaw.cf.ac.uk/../212.pdf (accessed 14th may, 2013).
[287] *Network of University Legal Aid Institution (NULAI), Nigeria 2011 Annual Report, p.3*
[288] Ibid
[289] Martin Schontiech, "The Scale and Consequences in Pre-trial Detention around the World''. In *Justice Initiatives; Pre-trial Detention,* ed. David Berry. (New York: Open Society Institute, 2008):28

provision of free legal services to very poor Nigerians and many undeveloped rural communities.[290]

To this end, the task of Law Clinics in Nigeria is enormous. There is, therefore, the need for relevant legal education authorities to appraise the readiness and suitability of this practical law programme for its social and legal responsibility to the people and the community while at the same time it meets its objective as an agent of transformations in legal teaching and learning. There is so much doubt as to whether Law Clinics in Nigeria truly fulfil the laudable objectives ascribed to this legal education practical project owing to several limitations, which range from inadequate judicial recognition, low fund, absence of equipment, lack of interest in, and awareness of, the significance of this facility by the majority of law teachers and students even in the law faculties that run the Law Clinic and by the poor clientele of the expected beneficiaries outside the school, to poor or inadequate training of personnel and their lack of commitment to the cause of a law clinic project.

Beyond these limitations is the concern of how law clinics could enhance quality in legal education and foster innovative ideas in legal teaching and learning amongst law teachers and trainee law students. This is the internal measure that a law clinic practice essentially requires to overcome many of its limitations in Nigeria and, perhaps, in other parts of the world. Of what significance would a law clinic be, if the students active in the project do not perform well in internal university law or national bar exams and in practical advocacy skills acquisition as students who do/did not do law clinics? If one or two underprivileged persons are aided by law clinicians to get justice through dogged efforts and legal activism, but the law clinicians fail their final university law or national bar exams and do not become lawyers, what sense of fulfilment would that law clinic achievement bring to the student practitioner? It is in consideration of the foregoing questions that this paper advances the need for a form of periodic assessment of students in a law clinic project that would serve both as a feedback mechanism and a means of ascertaining the synchronisation of academic law knowledge with practical training with emphasis on application. Assessment will further help to understand the successes and challenges of clinical legal education in Nigeria and else where and identify whether the right learning objectives have been achieved. Assessment is a

[290] Part IV, section 17 of the Legal Aid Act, 2011, as amended

method of teaching[291]. Kellough snd Kellough (1999)[292] identify seven purposes of assessment, which are:

1. To improve student's learning;
2. To identify student's strength and weakness;
3. Review, assess and improve the effectiveness of different teaching strategies;
4. Review, assess and improve the effectiveness of curricular programs;
5. Improve teaching effectiveness;
6. Provide useful administrative data that would expedite decision making; and
7. Communicate with all stakeholders.

This paper therefore develops a model named Law Clinic Impact Assessment Model (LCIAM) that could be found useful in measuring the impact of law clinic practice on trainee law students. It uses the law clinic of the Faculty of Law of Ambrose Alli University, Ekpoma, Nigeria, as a case study. This is the school where the two authors of this paper teach law and their observation of the students' law clinical activity and their challenges vis à vis the lecturers' expectations of the students' learning outcome inspired this study. There is always so much a developing or poor nation as Nigeria's can learn from advanced societies as Europe's in the administration and effectiveness of educational programmes like the law clinic which Africa imported from the western world because they are adaptable and would constitute useful reforms her educational, social and legal landscape. Nigeria, and Africa in general, has a lot to learn from the law clinic reform judging from its well known concept.

The concept of Law Clinic in Legal Education

There is no doubt that clinical legal education is well known in Nigeria as a method of practical teaching of law, ethics and professional development[293]. It is a progressive educational reform in Law, which though is optional yet in Nigeria, but is most often implemented through university based faculties of law to facilitate the

[291]P. Ramsden, *Learning to Teach Law in Higher Education* (Conwall:TJ International Ltd 1992):80-213

[292] R.D Kellough and N.G Kellough, *Secondary School Teaching. A Guide to Methods and Resources: Planning for Competence (*Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hill, 1999): 418

[293]Frances Gibson, "Community Engagement in Action: Creating Successful University Clinical Legal Internship", *African Journal of Clinical Legal Education and Access to Justice*, vol. 1 (2012): 1

training and development of trainee law students and make them become better trained, socially conscious and more skilful lawyers. The term 'clinic' has been used to encompass learning which is experimental in design, and it is made to focus on enabling students to understand how law works in action by understanding real or realistically stimulated casework[294].

In law, a distinction is always made between knowledge and skills, while knowledge deals with the understanding of rules and principles, skills on the other hand with the application of knowledge. A law clinic, therefore, manifests as a laboratory where law can be practised and mastered. It is in the light of this understanding of what benefits the law clinic project could be to the trainee law students, the community and teachers, that it became so imperative for Nigeria to adopt it in her legal education reforms. The lessons Nigerian law faculties will derive from law clinic programmes will be conditioned by both Nigeria's need for them and the realistic social and educational impact of European models in Europe. This is where this study derives part of its relevance.

The imperative of Law Clinic in Nigeria Legal Education

Law is theory and practice. Its scope consists of reading, thinking and doing. There has been persistent disagreement over the years as to which aspect of law (theory or practice) should dominate the legal education of lawyers.[295] It is usually said that this argument is as old as the profession itself. The imperative of formulating practical programmes, including establishing a law clinic, for students undergoing law training is emphasised by Glanville Williams (1982) when he says in his book *Learning the Law*:

> Footballers practise passing and shooting, pianists, singers and clowns also practise assiduously. Why is it supposed that speaking comes naturally and need no effort or concentration? Fluency and clear enunciation are particularly important for the lawyer, when our forensic practice is largely oral.[296]

Richard Lewis has also quoted that,

[294] United Kingdom centre for legal education, "what is legal education?, http://www.UKCLE.ac.uk/res… / 4th June, 2010 (accessed 28th May, 2013)
[295] David M. Siegel, "The Ambivalent Role of Experimental Learning in American Legal Education and Problems of Legal Culture", *German Law Journal*, vol. 10 (7) (2009): 819
[296] Glanville Williams, *Learning the Law* (Britain: Stevens and Sons limited, 1982): 160.

> it is difficult to conceive of a doctor qualifying without ever examining a living body … but this has been the norm in university legal education … . Why should it be so?[297]

Essentially, however, in Nigeria, the necessity for embracing clinical legal education in spite of other practical oriented programmes that have been in place in the training of Nigerian law students[298] was predicated upon the fallen standards of legal education generally in the country. One of the factors attributed to these fallen standards is inadequate exposure of students to the practical aspect of the profession, since most universities' law faculties focus largely on both substantive and procedural law through the traditional method of teaching, which subjects students only to notes taking without practical experience. This position was rightly observed by the eminent former Nigeria Supreme Court Judge, Niki Tobi, who said that:

> Law is a living discipline, a practical one. It is therefore necessary that students of law should be exposed in the early years of their legal studies to the practical aspect of the legal profession. Law as a profession cannot be successfully taught within the four walls of the classroom. It is in this respect that one is worried about the practice in most faculties of law of not exposing the students to practical aspects of the profession.[299]

.

A distinction between knowledge and skills was also made in the Nigerian case of IWEKA V SCOA (Nig) Ltd[300] at the instance of the lawyers failing to do the needful in the case due to their poor display of advocacy skills. In this case, the court referred to knowledge of law as rules, legal principles and cases read in law reports and books, and referred to skills as the appropriate application of the rules and principles to cases in a given situation. The need for more practical training for students studying Law in Nigeria is being stressed in different judicial and legal education fora due to the disturbing observation of many newly qualified lawyers lacking the confidence and

[297] Supra n.3: p. 1. Lewis was decrying the state of legal education in North America which we find similar to the Nigerian situation.

[298] Law Clinic is not the only practical programme in Nigeria that a trainee law student undergoes for his or her legal training; there are others like the mandatory chamber and court attachments in the one-year post-university Nigerian Law School and the Moot Courts (without which a faculty of law would not be accredited by Nigerian Universities Commission (NUC)).

[299] Cited in R.K.S Salman and O. Oludiero, "Towards a Practice Oriented Vocational Legal Education in Nigeria", *Ilorin Bar Journal*, Vol. 2(2) (2001):6

[300] (2000) 7 NWLR (pt 664) 325

requisite skills in courts. Sometimes, beginners act as if they never had any training[301]. The call for enhanced quality in legal education and better trained lawyers in Nigeria has necessitated additions to the pre-existing practical programmes at the training level of would-be lawyers. This development underscores the imperativeness of law clinics in Nigeria.

The evolution of Law Clinics in some Nigerian Universities

In Nigeria, the education of a lawyer starts properly at the university faculties of law. Legal education in Nigeria operates under a unified standard curriculum and regulations prescribed by the National University Commission (NUC). There are basically two bodies that regulate the legal education in Nigeria: The National University Commission[302]and the Council of Legal Education.

The National University Commission is saddled with the responsibility of supervising the universities. In the pursuance of this, it sets certain minimum academic standards for various faculties in each university. The Council of Legal Education was created by the Legal Education Consolidation Act and it is saddled with the responsibility of supervising and moderating the education of persons seeking to become members of the legal profession.[303] The Council under this provision prescribes the conditions which a university law faculty must comply with before its law graduands are eligible for admission into the post-university one-year Nigerian law school.

Clinical legal education emerged, as implied earlier, out of the recognition that while a traditional academic curriculum taught principles, it would take practical experience to know how to apply these principles. In Nigeria, legal education is undertaken in two phases. The first phase is the studying of the substantive law courses and it is handled by law faculties in the universities, while the second phase, which is dependent upon the successful completion of the study of the procedural law, is a year's study in the Nigerian Law School supervised and moderated by the Council of Legal Education, before a person can qualify as a lawyer. Before now, the law faculties of the

[301] Anthony Ekundayo, *Hints on Legal Practice* (Lagos: Nigerian Institute of Advanced Legal Studies, 1998): 46

[302]. National Universities Commission Act 1974, Cap N81 Laws of the Federation of Nigeria 2004

[303] Section 1(2) of The Legal Education (Consolidation) Act 1976, CAP L 10, Laws of the Federation of Nigeria 2004.

universities where substantive law is taught was seen as a place to teach purely the theories of law, which explained the hitherto low emphasis on practical training contents regarding advocacy skills acquisition through out the 5-year course of study at the university[304] . Even at the Nigerian Law School where the curriculum provided for courts and chambers attachment during the one year training programme, the practical courses on legal and court procedures were taught in theory only, without exposing students to field experience. The Universities' and Law School Curricula did not expose students to field or clinical experiences where they could acquire practical advocacy, interviewing and counselling skills[305]. Prince Bola Ajibola, former Federal Minister for External Affairs, remarked that the period of training in the Nigerian law school was totally taken up by so much theory with little emphasis on practical attachment

The eminent former Nigeria Supreme Court Judge, C. A. Oputa, once observed that…

> Successful advocacy implies a sound knowledge of the law no doubt, but mere academic excellence is just not enough. There should be a duty as well as an art in advocacy … . Success at the bar therefore demands further qualities which would be cultivated along with the study of law … Nowadays theory seems to be falling apart.[306]

The introduction of clinical legal approach therefore has become one of the steps taken by Nigeria's legal education authorities to facilitate the adoption of a holistic approach to the training process of prospective lawyers. This has necessitated a review of curricula at both the university and the Nigerian Law School in order to give more attention to legal skills acquisition based courses and adjustment of teaching methods from mere note taking exercise to full participatory learning process.[307.] To this end, Network of Universities Legal Aid Institutions (NULAI), in 2006, in collaboration with Open Society Justice Initiative (OSJI) developed and published Clinical Legal

[304] Ernest Ojukwu," Taking Practical Legal Training into the 21st Century: Proposal for the Reform of the Nigerian Law School Programme'', *Abia State University Law Journal.*

[305] Network Of University Legal Aid Institutions (NUCAI) Clinical Legal Education Curriculum for Nigerian Law Faculties and Law Schools (2006): 6

[306] C. A. Oputa. "Preface" Conduct at the Bar and the Unwritten Law of the Legal Profession (Florida, Gaunt, 1982)

[307]. *Network of University Legal Aid Institution (NULAI), Nigeria 2011 Annual Report, cit.*

Education Curriculum for Nigeria universities' law faculties' clinics[308]. The curriculum was given to all law Faculties in Nigeria, but only 16, out of more than 32, universities in the country have adopted the reform and established clinics in their law faculties[309]. The law clinics are run as curriculum based practical programmes which are optional. The various clinics are either in form of street law project, pre-trial programs, child's rights, women and family clinics. Some of the clinics are specialised and focused on a particular subject or have multiple programs running simultaneously. The clinical law programme was launched in Nigeria in 2004 with four law clinics but the number has increased to sixteen by 2011.[310]

The National Universities Commission (NUC) and the Council of Legal Education recent guidelines published in October 2009 under the heading, "Guidelines and Conditions for the Establishment of Faculties of Law in Nigeria,'' stipulates that any proposal to commence law programme must contain a detailed curriculum which shall include teaching delivery method with emphasis on introducing clinical legal education.[311]

The Faculty of Law of Ambrose Alli University, Ekpoma, Nigeria

The Faculty of Law of Ambrose Alli University was formerly called College of Legal Studies, one of the foundation colleges in the then Bendel State University (now known as Ambrose Alli University), which was established by the defunct Bendel (now known as Edo) State Government in 1981. Since its inception, it has produced quite a number of hardworking, successful legal practitioners, members of the bench serving as magistrates and judges, top civil servants, academics, politicians, etc. Students of the faculty have indeed won several competitions. The faculty won in 2003 and 2004 the Nigerian rounds of Sherman's and Sterling Philip C. Jessup International Law Moot Court competition. The faculty then went ahead to represent Nigeria at the international competition in Washington D.C, USA in 2005[312]. The mission of the Faculty of Law is

[308]. Network of Universities and Legal Aid Institutions (NULAI), Training Manual on Clinical Legal Education, Teacher Training Workshop for Law teachers, University of Ibadan, 26th – 27th February 2010. P.6

[309]. Network of University Legal Aid Institutions, " Clinical Law Programs'', June 2011

[310]. Ibid

[311]. Network of University Legal Aid Institutions (NULAI) Nigeria, *Activities, Report and Strategy Paper*, (2010): 7

[312]. Ambrose Alli University, Faculty of Law Brochure (2010- 2011): 7

the Pursuit of academic excellence, advancement of legal education and community service through quality teaching, learning and legal research that seeks to meet the challenges of contemporary society.[313]

The Law Clinic of Ambrose Alli University

AAU Law Clinic with the support from the school authorities, Network of Universities Legal Aid Institutions (NULAI), Open Society Justice Initiative (OSJI), Macarthur Foundation and other non governmental organisations, has made tremendous progress especially in attainment of its social goals. The clinic is not a specialised one like the University of Ibadan's Law Clinic, in Nigeria also, which specialises on Women's rights violations. The AAU Law Clinic is a general in-house live client clinic, which treats all cases brought before it by indigent community members and intervenes in cases of human rights violation. It is located at the first floor of the law Faculty complex.

It consists of six departments, which are: Civil Litigation, Criminal Litigation, Alternative Dispute Resolution (ADR), Human Rights, Women and Children and The Human Rights Theatre. The clinic created the last department in 2010 and this made Ambrose Alli Faculty of Law Clinic the first to establish the Human Rights Theatre Department in Nigeria. The various departments have been of immense help in actualising the aims and objectives of the clinic. Cases, which spring up from these departments, are discussed in their internal fora. Each department is headed by a student referred to as head of department. The clinic is headed by a student, who is known as the director. Two lecturers are appointed by the faculty as a coordinator and an assistant to supervise the students' activity at the clinic. Other lecturers are free to join in the law clinic's activity if they are interested. Student membership of Law Clinic in Ambrose Alli University is not compulsory. Only interested students join the clinic and student membership is by registration.

A. Curriculum of Training Programme and Practice

The Ambrose Alli University law clinic was established in 2007/2008 academic session. It has now entered into the 5th academic year. So it is a time to reflect on how

[313]. Ibid, p.16

2008	2009	2010	2011	2012	2013
Visit to Auchi prison was made. 15 inmates were interviewed	Follow up from the visit was made.. Two cases were handled one involved a boy who was alleged to have cheated in an exam. They also mediated a case of a man whose property was destroyed some hoodlums. later in the year, 10 cases were studied by students and courts were visited to verify charges and data collection from prison inmates and officials. Two them previously sentenced were eventually set free on appeal on grounds of innocence. The two inmates did not have money to go on appeal in the cases. So students got their lecturers to file for appeal on their behalf at Ekpoma High Court, which eventually set them free.	There were police stations watch and 5 stations were visited and in Iruekpen police station, also in Ekpoma, and two unlawfully detained person were released	Conducted a 2 day prison clinic on the 19th and 20th April, 2011. at the Ubiaja and Auchi prisons in Edo central and Edo north senatorial districts of Edo State respectively. Out of the prisoners interviewed, 36 were on pre-trial detention among whom was a nursing mother with a six months old baby	Secured the release of two detainees from Ekpoma Police station in Esan West local government area and also intervened in a case of pedophile in which a man 55 years had sexual intercourse with a girl of 5, but had to withdraw from it because the complainant said the issue will be settled by the two families	Intervened in the oppression and extortion of a 300 level student by the school paramilitary group. A prison watch was also done on the 4th of June, and 61 pretrial detainees were interviewed and so far, one has been released and two cases adjourned. Efforts were also made to reconnect some of the inmates with their families.

well this kind of clinic is meeting its educational and social goals. The main objective for setting up the law clinic was to provide a method of education which focuses on students learning and improving the skills that they will utilize as lawyers. It was also established to be a part of the fulfilment of the campaign to offer legal aid to indigent members of the society and provide free access to justice.

B. **Achievements**

In a bid to make impact, A.A.U law clinic in 2010 heralded a television programme on Human Rights which was televised for a while on the local Nigeria Television Authority (NTA) Iruekpen, Ekpoma, Nigeria. In 2010, students of Ambrose Alli Law Clinic engaged in public education of the local peoples' fundamental human rights in the semi-urban town of Ekpoma, and how to protect and defend them. This campaign was done in churches, secondary (high) schools and town halls. The local police station watch was also carried out and the clinic facilitated the release of several unlawful detainees. In 2011, the clinic facilitated its first public lecture tagged 'My Right … The Truth … My Freedom' which was well attended by all and sundry at the school new lecture theatre. The Law Clinic has shot a video drama on human rights, which may be aired this year. A sensitisation campaign was also carried out within the

university to educate fellow students about the activities of the Law Clinic, the students' rights in the university and how and where to seek justice when these rights are violated and how the clinic could be of help to them. In 2012, the law clinic was chosen by the European Union along with other four clinics in the country to carry out awareness campaign on child's rights and in condemnation of child labour and human trafficking. Three semi-urban towns in Edo State of Nigeria namely: Uromi, Ekpoma, and Ehor were made focal points. A visit with delegates from the European Union was made to these localities and proper arrangements were made with traditional rulers, religious leaders and principals / head teachers. Below is a tabular presentation summarising more of the achievements of the AAU Law Clinic.

Law clinic impact assessment model

Observably, an assessment model, which is students based, and not clients based, is one of the essential factors lacking in the running of Law Clinics domiciled in law faculties in the Nigerian universities, which have integrated them in their curricula. This paper maintains that it amounts to futility of efforts if Nigerian law faculties embark on CLE, yet they do not have an assessment model that is students based which records will count in the overall computation of their final grades that will determine their eligibility for graduation and the quality of pass. The other debilitating factor is that at the faculties is not a mandatory programme for all trainee law students. In spite of some level of achievements recorded by students of Ambrose Alli University Law Clinic in creating public awareness in people of their rights and assisting indigent members of the community in getting justice after clients' interviews and persuading a few of their lecturers to offer pro bono services, there is no model for assessing the students' activity. It is significant that the Faculty puts a model in place for assessing its law clinic's student-participants. A formal and well structured mode of assessment will help imbue in the students' practitioners a sense of fulfilment, responsibility and accountability. Students will be able to relate practice with theory. Assessment is a feedback mechanism which gives relevance to a course of study executed in theory or practice.

The questionnaires administered to students and lecturers to aid this study to appraise the clinic after five years of its operation, over 60% of the former members of

the clinic in the final year class said they withdrew from the Law Clinic's activity because they did not want their grades in the main law degree to suffer. On informal interviews from interactions with many of the final year students, many said if they go for counselling and consultations with clients or having to monitor their clients' cases with the Police or judicial authorities, their class lectures can not stop neither would course lecturers stop giving notified or impromptu assignments and tests. Such information is one of the revelations of the study which bother on the failure of law faculties to synchronise clinical practice with classroom study and give value to the exercise in terms of 'grades or grading'.

Mangezi was right to say that assessment theory has migrated from being 'grades centred' to learning by improvement.[314] He also said that "students in an already full [Law degree] programme are not always receptive to [a] model of participating learning."[315] Both observations portray two aspects of learning reality, but in a school organised or initiated learning through practice, grading is an essential element assessment can employ for documentation and as evidence of learning transformations. In a CLE context which should first be students based before other considerations, this is how assessment can sustain students' interest in participatory learning. In other words, assessment in a CLE situation should make "students make sense of their grades, and more importantly have clarity on what is expected of them and [they] can therefore develop themselves"[316].

From the Learning Pyramid created by the US National Training Laboratories in Maine, which was based on Edgar Dale's study, Practice by Doing and Immediate Use agreeably have very high retention rates over lectures and reading[317]. Dale's study validates CLE's ideal to make trainee law students acquire lawyering skills through

[314]. Mutsa Mangezi, "Enhancing Student Learning through Assessment in Clinical Legal Education", being a paper presented in The eight International Clinical Legal Education Conference at Northumbria University, Newscastle Upon Tyne, 7-9 July, 2010: 14.
[315]. Ibid: 5
[316]. Ibid:.5

[317]. Lucia Omoyemen Odigie-Emmanuel, "The Impact of Clinical Legal Education Curriculum and Delivery on Students Performance: A Case Study of the Nigerian Law School", a paper submitted to the International Journal for Clinical Legal Education Conference University of Valencia Spain, 11th – 15th July, 2011: 2

practice by doing or immediate use.[318] Again the impact of this development is best measured in an assessment through grading.

Below is a model of Law Clinic Impact Assessment format that the authors of this paper have submitted to the Board of Faculty of Law of Ambrose Alli University, Ekpoma, for consideration, in the assessment of its law clinic students amongst other suggestions offered for the enhancement of CLE in the university.

A. PERFORMANCE RECORD OF STUDENTS IN LAW CLINIC

S/N	**1ST SEMESTER**											
	Names & Mat. No.	Level / Class	Courses & Grades						Description of cases / clinical projects	Comments by Student Clinicians	Score Clinical Perfor-mance	Coordinating lecturers' remark
			LP1	LP2	LD1	LD2	Evd1	Evd2				

[318]. Ibid: 2

S/N	2nd SEMESTER											
	Names & Mat. No.	Level/ Class	Courses & Grades						Description of cases / clinical project s	Comments by Student Clinicians	Score Clinical Perfor-mance	Coordinating lecturers' remark
			LP1	LP2	LD1	LD2	Evd1	Evd2				

Meaning of Abbreviations: (1) LP1 - Legal Practice 1; (2) LP2 – Legal Practice 2; (3)LD1 – Legal Drafting 1; (4) Legal Drafting 2; (5) Law of Evidence 1; (6) Law Evidence 2; (7) Pfmce Rprt – performance Report.

B. STUDENT LOG BOOK

1ST SEMESTER CLINICAL ACTIVITY					
Name of client / activity	description of case or activity	Location	Opinions	Clinical report/observation or experience by student	Coordinating lecturers' comment

Course Content of LP 1 & 2 in AAU, Ekpoma, Nigeria:

(1) Interviewing Skills and Statements Taking

(2) Introduction to Civil Procedure

(3) Legal Writing

(4) Alternative Dispute Resolution
(5) Introduction to Criminal Procedure
(6) Social Justice, Access to Justice and Legal Aid
(7) Research Methodology and Analysis

Course Content of LD 1 & 2

(1) Law relating to the transfer of legal estate and interest in land
(2) Examination of capacities of parties, the contract for the transfer of a legal estate or interest in land leases, mortgages, assignments.
(3) The transfer of the title of land
(4) Conveyance
(5) settlements

The above two formats constitute the mode of students assessment canvassed in this paper as appropriate procedure for ascertaining the impact of CLE on trainee law students. The model could be modified in any manner, but what we consider paramount are that there is a model that is students based and integrates a grading system of students' activity level by level and should count in the final computation of the students final results before graduating. This development is capable of producing two results, namely, it will increase the commitment level of the students. It will erase the impression currently in Nigerian universities that the whole exercise is like a society or club of interested members in a law faculty consisting of exclusive students and lecturers. This impression degrades the value and/or essence of CLE. This is probably why majority (at least more than 50%) of existing Nigerian law faculties are slow in embracing the reform after nine years of its enactment. Above all, it will make CLE more easily attain its primary aim of helping universities produce better, confident, knowledgeable and skilful lawyers.

Challenges of the Law Clinic in AAU

The challenges confronting the Faculty of Law of AAU in the implementation of CLE ideals through Law Clinic are itemised in the following.

a. Lack of Effective Supervision- Effective supervision is fundamental to clinical legal education. Effective supervision is designed to help assist students to link theory with practice and to work collaboratively with supervisors in addressing client's needs. It helps to ensure a sound educational experience as well as quality service to clients. It is true that clinical legal education focuses on acquiring legal skills and training, but it has failed in Nigeria to focus on the imperative of assessing students' performance.[319] If students are not assessed on the clinical activities they perform, then there will be absence of feedback mechanism on whether the right learning objectives have been met. The real benefits of clinical approach reside with the students receiving feedback from their clinic supervisor on their performance.

b. In Ambrose Alli University, despite the fact that both the students and teachers are willing to totally embrace clinical method of teaching, the teachers lack the requisite training and knowledge to properly supervise students who participate in the programme. In a recent survey the authors of this paper carried out in June 2013, through the administration of questionnaires, it was discovered that the lecturers in the faculty that have gone for training in clinical legal education are approximately 20% of the 31 members of academic staff in the faculty. Of the few who have gone for training, some claim they are still ignorant of its procedure. This general ignorance of the essential concept and procedure of CLE,[320]and lack of training in it, amongst most law teachers in the faculty is a setback to effective realisation of clinical methodologies and clinical management strategies adopted so far. It has been argued that without provisions being made for detailed and intensive review of the performance of the students, the incorporation of a series of simulations into a course cannot be said to amount to clinical integration.[321]

c. Another factor which is seen as a challenge to effective implementation of clinical methodologies and management strategy is that the interest of the students is placed secondary. Although, providing free legal services to the community is one of the objectives for setting up law clinics in Nigeria, but relegating the educational goals

---

[319]. S. Rice, *A Guide to Implementing Clinical Teaching Method in the Law School Curriculum* (Centre for Legal Education, !996): 12-5

[320]. Network of University Legal Aid Institutions (NULAI) Nigeria, *Activities, Report and Strategy Paper*, (2010): 7

[321], Jeff Giddings, A Circle Game: Issues in Austrialian Clinical Legal Education", *Legal Education Review*, vol 10 (1) (1999): 45.

of establishing law clinics means that the students will not be adequately trained to serve the community better. [322] Students often undertake task which do not support their course objectives in the faculty of law. Thus, clinical experience should recognize the importance of finding appropriate balance between high quality services to clients and providing the best education experience for students.

d. Another problem is non-availability of funds to run clinical activities and realise goals. Funds to run the programme are most often provided by international agency. The objectives for providing funds appear to focus more on community service rather than educational outcomes. This is also the case of Australia where emphasis on the importance of community service has been the hallmark of Australian clinical legal education[323], there is no evidence on record of any direct financial assistance from the Federal or state governments of Nigeria in support of Ambrose Alli Law Clinic, which ironically is a state government owned institution, in spite of all the facts that law clinics in Nigeria have been recognised as providing legal aid to community. The school authority of Ambrose Alli University has however contributed to the growth of the law clinic in spite of the scarce resources available to run the entire university. Obviously, there is need for financial support by government at all levels and for more international agencies' support to meet the objectives of this laudable programme.

e. Again, law students cannot be better prepared for practice if they are not allowed to advocate in court. Practical work for students is centred on taking up real cases of law. In Nigeria, law students are not allowed to practise in any court because they have not been called to Bar[324] unlike their counterparts in United Kingdom and the US[325]. This problem arises because students find it very difficult to complete the task

---

[322]. R. Grimes "Legal and Clinical Legal Education", *Web Journal of Current Legal Issues*, 3 (2006): 5

[323]. Mutsa Mangezi, "Enhancing Student Learning through Assessment in Clinical Legal Education", being a paper presented in The eight International Clinical Legal Education Conference at Northumbria University, Newscastle Upon Tyne, 7-9 July, 2010: p. 33.

[324]. Section 2 (1) of The Legal Practitioners' Act, Cap L 10, Laws of the Federation of Nigeria, 2004, stipulates the conditions which a person must fulfil to practise law in Nigeria. It states that a person shall be entitled to practise as a barrister and solicitor in Nigeria if his or her name is on the Roll of Legal Practitioners maintained by the Chief Registrar of the Supreme Court of Nigeria. Furthermore, section 7 (1) of the same act, states that a person shall be entitled to have his name placed on the Roll if he or she has been called to the Nigerian Bar by the Body of Benchers and he or she produces a certificate of Call to Bar to the Chief Registrar of the Supreme Court of Nigeria.

[325]. Kevwe M. Omoragbon, "Celebrating a Decade of Clinical Legal Education in Nigeria: it is not yet Uhuru!" Northumbrialawblog.worldpress.com/2012 (accessed 24th June, 2013).

they have been assigned to do or task which they volunteer to do on their own. In Nigeria, Lawyers who provide pro bono services are very few; so, access to justice for the poor is still seen as a myth rather than reality. A 400 level student who is an active participant in the Law clinic of A.A.U, in one of their informal interactions with the authors of this paper; remarked that one of the problems they have faced with clinicians is lack of access to court. He said that in their last prison visit at Ubiaja prison, in Esan South East local government Area of Edo state, were inmates were interviewed and counselled, an inmate remarked: "Have you come again?" This is obviously an expression of frustration over the inability of the students to defend them in the court. As a result, some inmates see any session with the students as a futile one. If the students are not granted access to court to follow up cases handled by them, then the people they tend to serve will no longer have confidence in their abilities to solve their problems. There is therefore need for an urgent reform in this direction.

f. Lack of adequate facilities is also seen as a challenge in Ambrose Alli University Law Clinic. The effective use of current technologies and strategies to store, retrieve and analyse information and to undertake qualitative research is obviously missing. Presently, in the law clinic, there is only one computer in place to serve the interest of all clinicians who participate in the programme.

g. It weakens the goals of CLE as is not a mandatory practical undertaking for all law students in Nigerian universities' faculties of law. This is one of the areas where the reform needs amendments. As it is presently, not much attention is paid to it by faculties of law and university managements in Nigeria because it is seen as optional programme. This is also the case in Ambrose Alli University.

Recommendations

It is obvious that the traditional method of teaching law is no longer adequate in making trainee law students cultivate the right confidence and lawyering skills that are consistent with modern demands and expectations. Clinical legal education is the indispensable approach to bring about transformations in legal education. One of the ways it could achieve this is the adoption of effective and realistic assessment procedure that is students centred and which would provide a feedback mechanism to

administrators of law curricula. To this end, this paper recommends the LCIAM model presented and discussed earlier.

Academic staff of law faculties should be trained and retrained periodically in CLE concept and procedure to make them adjust to the demands of this new reform in legal education. CLE will be made to achieve the desired goals if it is seen as a collaboration between students and their lecturers in teaching and learning by doing and at the same providing social services.

If the goal of clinical legal education is to move students from theory to practice before they take on the role of practising lawyers,[326] there is need to find a correct balance between high quality services to client and providing the best educational experience for students, by ensuring that law clinic support the objectives of the courses taught in the class.

Obviously, the core skills of learning cannot be learnt by way of seeing, we therefore recommend that trainee law students should be given the opportunity to practise in regular courts under close supervision. Legal education authorities should sponsor a bill for enactment in Nigeria legislative houses to the effect that our law students could practise in courts like their counterparts in US and UK under 'Student Practice Rule'[327]. Students in Nigeria can be empowered to appear only in the lower courts like Magistrate Courts and the Area Customary Courts within their university environment.

Finally, the Council of Legal Education and National University Commission (NUC) in Nigeria should make clinical participation compulsory for all law faculties and law students. It should be made a mandatory practical programme for students from second year to the final class or of the five years law degree study in Nigerian universities, the students could be made to use the whole fourth year for a period of internship and clinical orientation outside school in chambers where chamber Principals and their lecturers would use log book records and coordinated assessment model to assess the students undergoing practical training.

---

[326]. Richard Wilson, "Western Europe: Last Hold out in the Worldwide Acceptance of Clinical legal Education, *German law Journal*, 10 (2009): 823 & 832.

[327]. Kevwe M. Omoragbon, "Celebrating a Decade of Clinical Legal Education in Nigeria: it is not yet Uhuru!" Northumbrialawblog.worldpress.com/2012 (accessed 24th June, 2013).

Conclusion

This paper essentially examines the concept and imperativeness of Law Clinic practice in the Faculty of Law of Ambrose Alli University, Ekpoma, Nigeria, and develops a model for the assessment of the impact of clinical practice on the students, who are active in it. Clinical practice in the faculty has indeed achieved some strides within five years of its inception, though not without daunting challenges. One of the very major drawbacks of the AAU law Clinic is that it does not have a structured model of assessment which is students based and for which progress of students could be monitored. This study finds this to be a general problem across universities in Nigeria who have integrated the practice in their curricular. It therefore develops a model for impact assessment for use in AAU Faculty of Law and for adoption and modification by interested faculties of law of other universities.

28. CLÍNICA JURÍDICA Y CRISIS ECONÓMICA. LA EXPERIENCIA DE ASESORÍA A LA *PLATAFORMA POR LA AUDITORÍA CIUDADANA DE LA DEUDA*

LEGAL CLINIC AND ECONOMIC CRISIS. THE EXPERIENCE IN ADVISING THE PLATFORM FOR THE DEBT CITIZENSHIP AUDIT

Jose Antonio García Sáez, Becario FPU del Ministerio de Educación, Institut de Drets Humans de la Universitat de València. E-mail: j.antonio.garcia@uv.es

Resumen

La presente comunicación pretende compartir la experiencia del trabajo realizado por la *Clínica Jurídica per la Justícia Social* de la Universitat de València para asesorar a la *Plataforma por la Auditoría Ciudadana de la Deuda del País Valencià*. Este caso presenta ciertas particularidades que merecen ser contadas. La primera de ellas es, inevitablemente, el actual contexto de crisis (no solo económica o financiera, sino sistémica) donde inevitablemente se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje del Derecho. No se puede enseñar el Derecho como si ningún cambio profundo estuviera teniendo lugar, y como si estos cambios no significaran un profundo sufrimiento para una gran parte de la población. En este sentido, el caso de asesoría a la *Plataforma por la Auditoría*, con los correspondientes talleres de formación que se organizaron, puso a los estudiantes ante una realidad socio-política que raramente ven en las aulas. La segunda particularidad tiene que ver con la complejidad del propio caso. Las múltiples peticiones de la Plataforma, actuando como cliente, obligó a dividir el caso en tres grupos de trabajo distintos, de forma que pudiera ser resuelto con el máximo rigor posible. Así, el caso se dividió en un grupo que trabajó el derecho al acceso a la información, desde el punto de vista del Derecho Administrativo; un grupo de investigación de las posibles responsabilidades de políticos y gestores públicos desde el punto de vista del Derecho Penal; y un grupo que, desde la Ciencia Política, se encargó de buscar posibles casos de deuda pública susceptibles de ser declaradas ilegítimas tras la correspondiente auditoría. Se acabará haciendo balance de los resultados (muy desiguales) de estos grupos de trabajo.

Palabras clave: Clínica jurídica, Clínica de interés público, función social de la clínica, deuda pública

Abstract

This communication is intended to share the experience of the work of the Legal Clinic for Social Justice of the University of Valencia in advising the *Platform for Citizen Debt Audit* of the Valencian Country (Spain). This case presents certain peculiarities that could be highlighted. The first is the current crisis (not just economic or financial, but systemic) which inevitably take place teaching and learning of law. Law cannot be taught as if no profound change would be taking place, and as if these changes did not mean a huge suffering for a large part of the population. In this sense, the task of advice to the Audit Platform was complemented with training workshops that were organized to put students in front of a socio-political reality they rarely see in classrooms. The second feature is related with the complexity of the case itself. Multiple requests from the Platform, acting as a client, forced to split the case into three

different working groups, so that could be resolved to the fullest extent possible. Thus, the case was divided into a group that worked the right of access to information, from the point of view of administrative law; a second group researched the possible responsibilities of politicians and public managers from the point of view of criminal law; and a third group from political science students, undertook to search for possible cases of debt which may be declared illegitimate after appropriate analysis. At the end, will be made a short balance of the results (very uneven) of these working groups.

Keywords: Legal Clinic Education, Public Interest Clinic, Social Function of Legal Clinic, Public Debt

1. *Introducción. La Clínica de Interés Público y el contexto social*

La *Clínica Jurídica per la Justícia Social de la Universitat de València*[328] se estructura en cuatro clínicas distintas: Clínica de Interés Público, Clínica de Interés Particular, Clínica Internacional de Derechos Humanos y Clínica de Centros Penitenciarios y de Internamiento. La experiencia de trabajo que aquí se describirá se inserta dentro de la primera de ellas, la Clínica de Interés Público.

De acuerdo con la ya consolidada tradición anglosajona del *public interest*[329], quienes integramos la Clínica Jurídica de la Universitat de València, hemos definido la Clínica de Interés Público de la siguiente manera:

> *La Clínica de Interés Público trabaja en casos de contenido social relacionados con el interés general. La Clínica lleva a cabo una práctica jurídica comprometida, en la que el jurista se reconoce como agente de cambio: consciente de su capacidad de incidir y conformar la realidad y por tanto de transformarla. Trabajamos estrechamente con movimientos sociales y colectivos ciudadanos involucrados en diferentes luchas por la justicia y los derechos humanos.*

Así, en el curso 2012-2013 hemos trabajado con tres clientes de este tipo: la *Plataforma por la Auditoria Ciudadana del Deute del País Valencià*; *CERMI* (Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, y *ACTIO-Juristes*.

La *Plataforma por la Auditoria Ciudadana del Deute del País Valencià*[330], que es el cliente que en este caso nos interesa, es un colectivo formado por personas individuales que tiene como objetivo promover, como su propio indica, una auditoría de la deuda pública de las administraciones valencianas impulsada y controlada por la ciudadanía. Considera que una auditoría de ese tipo sería, además de un sano ejercicio democrático, una *herramienta política* adecuada para determinar la ilegitimidad de algunos préstamos contraídos por la administración pública valenciana. Determinada mediante el

[328] http://www.uv.es/clinica
[329] *Vid*. Ikawa, Daniela, "The Impact of Public Interest Law on Legal Education", en Bloch, Frank S., *The Global Clinical Movement: Educating Lawyers for Social Justice*, Oxford University Press, 2011
[330] http://valencia.auditoriaciudadana.net/ Esta plataforma es parte, a su vez, de una plataforma estatal y de una red internacional que comparten los mismos objetivos: http://www.citizen-audit.net/

correspondiente procedimiento jurídico esa ilegitimidad, sostienen que la deuda no debería ser pagada, quedando así libres más recursos públicos que están siendo detraídos del financiamiento de los servicios públicos más elementales de forma creciente.

A la vista de estos objetivos, la triple petición que el cliente formula a la Clínica Jurídica tras algunas reuniones de trabajo previas fue la siguiente:

Marco Legal

Hacer un "estado de la cuestión", en términos de:

Legislación vigente que permitiría acceso a cuentas públicas

Realizar el análisis a 3 niveles: Estatal, autonómico (solo del P.V.) y local

Detenerse en las limitaciones y posibilidades de la Ley de Transparencia

Responsabilidad de políticos y gestores

Analizar la legislación que permitiría pedir responsabilidades a:

cargos políticos o de designación

organismos de la administración (Intervención general/autonómica; Tribunal de cuentas…)

funcionarios/técnicos

Seleccionar un caso

Seleccionamos una "situación" en función de su interés social y no solo por sus posibilidades de "éxito" en los tribunales. Las opciones a elegir son, desgraciadamente, múltiples:

- podemos elegir algo muy vigente como la F1, de no excesiva complejidad, pero como todos los contratos públicos de la Generalitat, secretos.
- otra opción sería elegir allá "donde está el dinero", es decir seleccionar un caso por el volumen económico que ha representado, aunque no tenga

tanta vigencia social en estos momentos: AVE, infraestructuras varias, gastos sanidad pública en farmacia…

- otra vía de selección sería ir hacia las privatizaciones/externacionalizaciones que incrementan el gasto, con un desvío de dinero público hacia sectores privados, sin ir acompañadas de mejoras de calidad: en primer lugar sin duda estaría la privatización sanidad pública junto a la enseñanza (en ambos casos nos estaríamos refiriendo a la red pública del P.V., puesto que ambas están gestionadas por la Generalitat). La gestión privada vs. pública implica desvelar el coste real de lo que ya se ha privatizado en comparación con el coste si continuase siendo pública, de tal forma que en el caso de la sanidad sería: principalmente los hospitales de la red sanitaria valenciana que se han privatizado, a ello hay que añadir logística, hostelería, lavandería, limpieza, seguridad, resonancias magnéticas, transporte sanitario y conciertos con la privada.

- Una cuarta posibilidad sería exigir auditar todos los contratos, convenios y fundaciones de la Generalitat que han presentado números rojos y por tanto han generado déficit y deuda (autonómica y estatal).

Antes de ver qué respuesta pudo ofrecer la Clínica Jurídica ante estas complejas peticiones, me gustaría incidir en la manera en que se intentó sensibilizar a los estudiantes asignados al caso con las reivindicaciones ciudadanas realizadas por la Plataforma. Si bien, es obvio que el estudiante —en su rol de abogado— no necesariamente debe estar de acuerdo con el punto de vista del cliente, no es menos obvio que, para realizar con profesionalidad su tarea, debe comprender perfectamente sus motivaciones y el contexto en el que realiza sus peticiones, así como las limitaciones jurídico-políticas de las mismas.

Con este propósito, se organizó a lo largo del curso un programa formativo en materia —quizá hostil para un jurista— del endeudamiento público y de sus consecuencias socio-políticas actuales. Este programa consistió en la recomendación de una serie de

lecturas introductorias[331], así como en la organización de diversos talleres, en los que los propios miembros de la plataforma explicaron a los estudiantes, desde su punto de vista, los problemas que presenta la actual gestión del sobre-endeudamiento público y por qué consideran que sería deseable la celebración de auditoría ciudadana. Este programa se vio complementado, además, con la organización de algunos actos públicos, abiertos a toda la comunidad universitaria[332].

2. *El trabajo de asesoría a la Plataforma por la Auditoría Ciudadana de la Deuda*

Las múltiples peticiones de la Plataforma, actuando como cliente, obligó a dividir el caso en tres grupos de trabajo distintos, de forma que pudiera ser resuelto con el máximo rigor posible. Así, el caso se dividió en un grupo que trabajó el derecho al acceso a la información, desde el punto de vista del Derecho Administrativo; un grupo de investigación de las posibles responsabilidades de políticos y gestores públicos desde el punto de vista del Derecho Penal; y un grupo que, desde la Ciencia Política, se encargó de buscar posibles casos de deuda pública susceptibles de ser declaradas ilegítimas tras la correspondiente auditoría. Veamos por separado cómo se diseñó cada uno de estos grupos y en qué consistió su trabajo.

Grupo 1: Acceso a la información pública

El cliente pide a la Clínica Jurídica que determine cuáles pueden ser las vías que ofrece la legislación a la ciudadanía para acceder a esa información, referida sobre todo a los contratos de crédito y de obras públicas que han generado la deuda: ante qué órganos deben acudir, mediante qué procedimiento, qué recursos caben, etc.

Se asignan al caso dos estudiantes de Practicum de Derecho primer cuatrimestre. Prof. supervisor: Juan A. Ureña (Derecho Administrativo)

Se elaboró un informe de 19 páginas que da respuesta a las peticiones formuladas por el cliente[333]. Cabe destacar la falta de una normativa específica aplicable en materia de acceso por parte de los ciudadanos a los documentos depositados en los archivos y

[331] Entre las lecturas introductorias, el libro coordinado por la Campaña *¿Quién debe a quién?* titulado *Vivir en Deudocracia* (Icaria, 2011): http://www.icariaeditorial.com/pdf_libros/Vivir%20en%20deudocracia.pdf

[332] Uno de estos actos puede verse aquí: http://www.youtube.com/watch?v=m4wfjiVMsxM

[333] El informe puede descargarse desde el apartado de documentación de la web de la Clínica Jurídica: http://www.uv.es/clinica/clinica/documentacion.html

registros públicos. Siendo también escasa la jurisprudencia, se plantea al Cliente la conveniencia de formular una solicitud "sonda" a la Administración, de forma que se puedan ir, por la vía práctica, estableciendo los procedimientos a seguir para obtener esa información mediante los cauces legales.

A la presentación del informe, realizada el 19 de febrero de 2013, acudieron, además de varios representantes de la Plataforma, integrantes de otros colectivos ciudadanos interesados por el trabajo que se ha desarrollado (concretamente "Acicom, Associació Ciutadania i Comunicació" y "Associació Jurídica Primavera Valenciana"). De la reunión surgió la posibilidad de realizar acciones conjuntas en el futuro, puesto que el trabajo realizado por la Clínica Jurídica en esta materia no solamente sería útil para el cliente, sino también para el conjunto de organizaciones de la sociedad civil.

Un objetivo adicional sería elaborar una guía que explicara, con un lenguaje sencillo, comprensible por personas legas en Derecho, qué pasos hay que dar ante la Administración para pedir el acceso a la información pública. El informe también es susceptible de ser mejorado (por ejemplo en cuanto a su fundamentación en derechos fundamentales) de cara a una posible publicación.

Grupo 2: Búsqueda de un caso paradigmático

La segunda petición fue la de encontrar un caso de endeudamiento público especialmente escandaloso en el ámbito competencial de la Generalitat Valenciana, de forma que pueda ser utilizado por la Plataforma como un caso paradigmático generador de una deuda ilegítima cuyo pago, tras la correspondiente auditoría, debería ser cancelado.

Los estudiantes que trabajarían en el caso estaban vinculados a la Clínica Jurídica de diferentes formas:

- Un estudiante del módulo de Clínica el Máster en Derechos Humanos, Democracia y Justicia Internacional[334] (segundo cuatrimestre).

[334] http://idh.uv.es/master/

- Un estudiante vinculado a la Clínica por cursar libre elección.

- Seis estudiantes voluntarios de Ciencias Políticas y Derecho.

Prof. supervisor: José Elías Esteve (Derecho Internacional)

Propuesta de trabajo. Durante el segundo cuatrimestre, consistió en iniciar una investigación para recabar toda la información posible sobre gastos poco o nada necesarios que han incrementado la deuda pública. El método de trabajo sería el de la entrevista con personas y agentes sociales o políticos que dispongan de información sobre el tema. Concretamente, habría que hacer una ronda de entrevistas con 1) responsables de los diferentes grupos parlamentarios de la oposición en Les Corts Valencianes; 2) colectivos y organizaciones sociales por la defensa de los servicios públicos, la transparencia, los derechos humanos, etc.; 3) expertos y profesores en Economía y en Derecho.

El objetivo sería la elaboración de un informe que, en base a la información recopilada, contestara a la petición de la Plataforma, es decir, apuntara a un caso de endeudamiento susceptible de cumplir los requisitos que permitan la cancelación de su pago tras la correspondiente auditoría. A mitad del mes de abril deberían de haberse recopilado datos suficientes como para estar en condiciones de redactar el informe, que podría ser presentado al cliente hacia principios de mayo.

Este grupo, desgraciadamente, no llegó a ponerse en marcha por diversos motivos.

Grupo 3: Determinar la responsabilidad de políticos y gestores

La petición, en este caso, tenía que ver con determinar si las decisiones políticas o administrativas de contraer ciertas deudas pueden ser constitutivas de algún tipo de responsabilidad penal. En el caso de que se determinara que ninguna de las conductas encaja en ningún tipo penal, se planteaba también si convendría proponer una modificación legislativa.

Los estudiantes asignados a este caso serían voluntarios de grado y de máster (segundo cuatrimestre). Prof. supervisor: Enrique Orts (Derecho Penal) De la misma manera que con el grupo 3, este grupo no llegó a ponerse en marcha.

3. Balance y conclusiones

Los resultados de este caso, por lo tanto, deben ser valorados con cierta precaución. De los tres grupos que debían dar respuesta a las peticiones del cliente, únicamente llegó a funcionar el primero de ellos. Pueden buscarse causas de ese resultado tan desigual en al menos dos factores.

- En primer lugar, cabe resaltar que no es casualidad que el grupo que mejor funcionara fuera el que estaba compuesto por estudiantes que desarrollan su Practicum de fin de carrera en la Clínica Jurídica, que les permite una dedicación mucho mayor a los casos que la que pueden destinar los estudiantes voluntarios.

- En segundo lugar, hay que considerar que el interés del propio cliente decayó en el segundo cuatrimestre, cuando debía llevarse a cabo el trabajo de los dos últimos grupos. Sin el impulso del cliente es difícil que un trabajo de estas características pueda llegar a buen puerto, puesto que el trabajo de la Clínica siempre debe ser impulsado a instancias de parte. Estos altibajos en el interés del cliente, sin embargo, podemos considerar que entran dentro de lo normal cuando se trabaja con colectivos de este tipo, generalmente dependientes del trabajo voluntario de sus miembros y de las coyunturas políticas.

29. LA DEFENSA DE LOS DERECHOS DE LOS DISCAPACITADOS A TRAVÉS DE LA CLÍNICA JURÍDICA: CERMI-CV Y LAS PRESTACIONES SANITARIAS

Marta Tomás Aguilar, Alumna de Prácticum *de Clínica Jurídica per la Justícia Social* (2013), Universitat de València. E-mail: toamar@alumni.uv.es

José Mª González de Benito, Alumna de Prácticum *de Clínica Jurídica per la Justícia Social* (2013), Universitat de València. E-mail: jogonde@alumni.uv.es

Javier Palao Gil, Profesor Titular de Historia del Derecho, Tutor de la *Clínica Jurídica per la Justícia Social*, Universitat de València. E-mail: Francisco.Palao@uv.es

Jose María Goerlich, Catedrático de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social, Tutor de la *Clínica Jurídica per la Justícia Social*, Universitat de València. Email: jose.m.goerlich@uv.es

La metodología Clínica nos ha permitido a todos los alumnos que, de un modo u otro, hemos trabajado en la Clínica Jurídica de la Universitat de Valencia, al aplicar a la realidad los conocimientos teóricos adquiridos en la Licenciatura de Derecho.

El caso que a continuación exponemos es uno de entre los muchos con los que, desde la *Clínica Jurídica per la Justícia Social* de la Universitat de Valencia, hemos trabajado este año. En primer lugar haremos una referencia al encargo recibido en la Clínica. Seguidamente, abordaremos la dinámica de trabajo seguida.

El cliente: CERMI CV. Contexto de las entidades de CERMI CV

El CERMI CV es la plataforma de representación, defensa y acción de los ciudadanos de la comunidad valenciana con discapacidad y sus familias; que conscientes de su situación como grupo social desfavorecido, deciden unirse, a través de las organizaciones en que se agrupa, para avanzar en el reconocimientos de sus derechos y alcanzar la plena ciudadanía en igualdad de derechos y oportunidades con el resto de componentes.

Siendo su función la de representar a todas las personas con discapacidad ante la sociedad en general, el propio tejido asociativo y los poderes públicos de la Comunidad

Valenciana, lo consiguen gracias al trabajo voluntario del personal de las entidades que lo componen, constituyéndose como una instancia de consultas y propuestas que mejoren la calidad de la vida y el bienestar social del colectivo.

Las entidades que conforman CERMI CV son las que a continuación se detallan: ASPACE CV (Federación de Parálisis Cerebral de la CV), CALCSICOVA (Coordinadora de asociaciones de VIH-Sida de la Comunidad Valenciana), COCEMFE CV (Confederación de Personas con Discapacidad Física y Orgánica de la CV), FEAFES CV (Federacion de Asociaciones de Familiares y Personas con Enfermedad Mental de la CV), FEAPS CV (Federacion de Organizaciones a Favor de las Personas con Discapacidad Intelectual de la CV), FEBH CV (Federación de Espina Bífida e Hidrocefalia de la C.V.), FEDER CV (Federación de Enfermedades Raras de la C.V.), FESA (Federación de Deportes Adaptados de la C.V.), FESORD CV (Federación de Personas Sordas de la C.V.), FEVADACE (Federación Valenciana de Daño Celebral Adquirido), FISD CV (Federación de Asociaciones del Sindrome de Down de la C.V.), HELIX (Federaciones por la Integración del Sordo en la C.V.), ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles), PREDIF CV (Plataforma Representativa de Discapacitados Físicos de la C.V.).

El encargo del cliente: el escrito de encargo

La consulta que el CERMI-CV formuló en un primer momento a la Clínica Jurídica de la Facultat de Dret (Universitat de València) giraba en torno a la ilegalidad (incluida la posible inconstitucionalidad) de la decisión del gobierno valenciano de suprimir el párrafo segundo del artículo 16 de la Ley 11/2003, de 10 de abril, de la Generalitat, sobre el Estatuto de las Personas con Discapacidad; según el cual: "La Generalidad Valenciana garantizará la financiación gratuita para los productos incluidos en la prestación farmacéutica, el catálogo ortoprotésico y ayudas técnicas, a los pacientes menores de 18 años con discapacidad diagnosticada con un grado de minusvalía igual o superior al 33 %, siendo extensible esta prestación a los mayores de 18 años diagnosticadas con un grado de minusvalía igual o superior al 65 %".

Ante los cambios operados en el marco legislativo de la Comunidad Valenciana, los colectivos que confluyen en el CERMI-CV veían gravemente afectada su situación así

como su integración y sostenimiento en la sociedad, debido al alza de los costes que debían afrontar, tanto de medicamentos como prótesis o material auxiliar.

El CERMI-CV solicitaba que se estudiase la eventual inconstitucionalidad de medidas como ésta, con base en los argumentos que proporciona el Consejo de Estado, que niega que se pueda introducir un factor de desigualdad en el acceso a los fármacos (y a otras prestaciones) entre las autonomías. Todo ello se paga ahora en la Comunidad Valenciana, pero en otras comunidades, no. El problema es que se trata, en el caso del catálogo ortoprotésico y de las ayudas técnicas, de productos que cuestan miles de euros, y de supuestos en que la factura a pagar es prohibitiva para buena parte de la población y supondrá la privación efectiva del acceso a productos que son esenciales en la vida cotidiana. Ello iría ligado a una vulneración de la Carta de Derechos Sociales y otras normas concordantes.

Ante tal encargo, había unas cuantas cosas que estudiar, entre materiales e informes, legislación comparada, etc. hasta llegar a lo que podría ser un dictamen o un informe motivado que se pudiera remitir al Defensor del Pueblo o fundamentar un eventual recurso de inconstitucionalidad.

El análisis del problema planteado: viabilidad jurídica

Tras un análisis exhaustivo por parte del grupo de trabajo de Clínica Jurídica, la vía de actuación citada arriba fue rápidamente descartada, pues con posterioridad al análisis pormenorizado de las legislaciones autonómicas referidas a la cuestión, el trato era básicamente igual, siendo la Comunidad Valenciana la que había mantenido hasta el momento de la supresión del citado párrafo, una situación de trato preferencial o más ventajosa.

La consulta efectuada, sin embargo, varió de contenido cuando, ante los requerimientos del CERMI-CV para que se dejase sin efecto la supresión del citado párrafo, la Conselleria de Sanitat alegó venir obligada a ello por el tenor literal del artículo 4.13 del Real Decreto-ley 16/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes para garantizar la sostenibilidad del Sistema Nacional de Salud y mejorar la calidad y seguridad de sus prestaciones, en cuanto modifica el artículo 94 de la Ley 29/2006, de 26 de julio, de

garantías y uso racional de los medicamentos y productos sanitarios al introducir un art. 94 bis. En este punto, la cuestión a debate y sobre la que se va a centró el dictamen es precisamente ésta: ¿obliga en derecho el artículo 4.13 del Real Decreto-Ley 16/2012, de 20 de abril, a derogar el artículo 16.2 de la Ley 11/2003, de 10 de abril, de la Generalitat, sobre el Estatuto de las Personas con Discapacidad? ¿O bien puede la Generalitat Valenciana, en el uso de sus competencias, mantener la gratuidad de que gozaban las personas con discapacidad para acceder a las prestaciones farmacéutica y ortoprotésica?

Estrategias: de impugnación y ante una eventual litigación

En lo referente a las estrategias de impugnación, el resultado de la investigación realizada desembocaba en la imposibilidad de atacar directamente la supresión de la gratuidad de las prestaciones farmacéuticas y ortoprotésicas para los discapacitados, pues al tratarse de una competencia autonómica de la Comunidad Valenciana, podía modificar dicha regulación en base a su potestad legislativa. Por lo que se atendía básicamente en asumir la Administración la responsabilidad por dicha modificación.
Sin embargo, una vía que sería interesante explorar, y aunque no constituía el núcleo del dictamen, era las garantías que la normativa internacional confiere a la legislación y regulación en relación a las personas discapacitadas, las asociaciones representativas de las cuales deben ser consultadas e informadas de cualesquiera modificaciones que van a llevarse a cabo en la regulación específica. Es en este punto donde la labor llevada a cabo por la Administración Comunidad Valenciana tenía una grieta en cuanto a la decisión tomada, punto que quedó reflejado en el dictamen.

La negociación con la Conselleria: necesidad de la refutación

Numerosas fueron las reuniones que el CERMI CV y mantuvo con la Conselleria de Sanidad para tratar de restablecer la situación anterior al cambio de la norma. No obstante, ninguna de estas reuniones sirvió para mejorar el problema.
Debe ponerse de manifiesto que el grupo de Clínica Jurídica que elaboró el dictamen sobre el caso, no dispuso del informe jurídico de la Abogacía de la Generalitat que se esgrimía por la Conselleria de Sanidad como causa de la eliminación del párrafo segundo del artículo 16 de la Ley sobre el Estatuto de las Personas con Discapacidad,

sino hasta después de la presentación del Dictamen. Todo ello, aun cuando se solicitó una copia tanto por el CERMI-CV como por uno de los profesores coordinadores del grupo. Este hecho dificultó el trabajo, por cuanto no había una argumentación definida que rebatir; pero, por otro lado, ha socavado los fundamentos legales de la opinión de la Generalitat que, como quedó patente en el Informe que finalmente se elaboró, queda completamente refutada en el mismo.

El informe

El grupo encargado de elaborar el Dictamen solicitado por parte de CERMI-CV estuvo compuesto por tres alumnos de prácticum y una persona voluntaria. La dirección y tutorización del caso fue asumida por el profesor Javier Palao Gil; contando también con la colaboración del profesor Jose María Goerlich Peset.

La dinámica de trabajo que se acordó fue la siguiente: tras una reunión inicial con el profesor que iba a tutorizar el caso, Javier Palao Gil, nos reuniríamos semanalmente, o cada quince días. Cada miembro del grupo trabajaría un aspecto concreto, acordado en la reunión anterior, y en las reuniones prefijadas expondríamos los resultados a los que habíamos llegado.

Dado que el caso con que trabajábamos era un caso *vivo* (los acontecimientos iban sucediéndose mientras investigábamos), nuestro objetivo no fue el mismo desde el principio hasta el fin. En un primer momento se nos planteó recurrir la posible inconstitucionalidad de la supresión del apartado segundo del artículo 16 de la Ley 11/2003, de la Generalitat. Analizada la cuestión y viendo que la misma, en caso de plantearse, no prosperaría, decidimos abarcar nuevos ámbitos de búsqueda con el único propósito de refutar la justificación en que se escudaba la Conselleria de Sanitat, que era la siguiente: la Ley Valenciana era incompatible con el recién aprobado Real Decreto-Ley 16/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes para garantizar la sostenibilidad del Sistema Nacional de Salud y mejorar la calidad y seguridad de sus prestaciones.

Nuestros campos de búsqueda fueron, entre otros:

- Delimitar las competencias normativas entre Estado y Comunidades Autónomas en materia de Sanidad,

- Búsqueda de normativa (nacional, internacional, autonómica),

- Búsqueda de jurisprudencia (nacional, internacional, autonómica),

- Búsqueda de doctrina,

- Elaboración de un argumentario,

- Búsqueda de estadísticas y datos comparativos,

- Etc.

Además del trabajo de "oficina", también hemos contado con otras formas de acercarnos a la realidad del caso que teníamos entre manos: visitamos las instalaciones que la Asociación Valenciana de Ayuda a la Parálisis Cerebral (AVAPACE) tiene en la Avenida Blasco Ibáñez, en Valencia; además, nos pusimos en contacto vía telefónica con farmacias de otras Comunidades Autónomas españolas.

1. Determinación de las líneas básicas de la refutación

Nuestros objetivos, en un primer momento, fueron los siguientes:

a. Preparar una eventual impugnación de la derogación operada por el art. 160 de la Ley 10/2012, de 21 de diciembre, de Medidas Fiscales, de Gestión Administrativa y Financiera, y de Organización de la Generalitat.

b. Preparar un eventual recurso de inconstitucionalidad por violación del art. 14 de la CE o de algún otro precepto de rango constitucional

c. Confeccionar un informe o dictamen que dé pie a presentar una queja ante el Defensor del Pueblo o el Síndic de Greuges de la CV

d. Eventualmente, y en función de las características del informe, tratar de obtener su publicación

Para la consecución de tales objetivos, nos planteamos los siguientes puntos sobre los cuales investigar:

- Determinar el régimen jurídico básico de la sanidad española: regulación constitucional; competencias del Estado; leyes básicas sobre la sanidad y la atención farmacéutica; normas sobre personas minusválidas/discapacitadas; relación entre un ámbito (la sanidad) y el otro (la discapacidad).

- Determinar el ámbito de las competencias autonómicas: regulación estatutaria; leyes, decretos y órdenes que regulan la sanidad y la atención farmacéutica; el ámbito de la discapacidad; relación entre un ámbito (la sanidad) y el otro (la discapacidad)

→ y esto, en profundidad para la Comunidad Valenciana y más superficialmente (pero de modo efectivo) para las demás comunidades autónomas. Fin: ¿hay diferencias que permitan considerar que se viola el art. 14 de la CE?

- ¿Es la prestación farmacéutica o el acceso al material ortoprotésico un elemento básico de la atención sanitaria en el caso de las personas con discapacidad? ¿Un acceso restringido a ello comportaría una violación de derechos sociales, por ejemplo?

→ determinar el contenido de derechos sociales en el ámbito estatal y autonómico valenciano

- Estudiar los caracteres que la prestación farmacéutica y el acceso al material ortoprotésico tienen en la jurisprudencia del TSJCV y del Tribunal Supremo, así como en las sentencias del Tribunal Constitucional y en los dictámenes del Consejo de Estado y del Consell Jurídic Consultiu de la CV.

2. Reparto de tareas. Trabajo colaborativo

Desde un primer momento, se acordó el reparto de las diferentes tareas que íbamos a llevar a cabo. Cada miembro del grupo se dedicaría a un ámbito de búsqueda.

Cabe atender a la naturaleza de la cuestión que se estaba tratando, así como la información de la que se disponía. Como ya se ha reflejado anteriormente, el grupo de Clínica no contaba con un informe previo de la Conselleria u organismo público, que

tratara la supresión del citado artículo 16 del Estatuto del Discapacitado. Por ello, se generó una división de los campos de análisis de cada uno de los miembros del grupo, atendiendo además a la naturaleza de cada colaboración: es decir, un alumno de practicum tenía mayor carga debido a su disponibilidad mayor que un colaborador externo, al que se asignaban bloques más aislados y tareas más concretas.

En definitiva, toda la investigación llevada a cabo por los alumnos era puesta en común en las reuniones periódicas; y en cuanto la naturaleza del resultado lo requería, se redactaba un pequeño borrador con las conclusiones. Asimismo, el trabajo desempeñado por los alumnos de Clínica que compartían instalaciones y lugar de trabajo, permitía una fluida comunicación entre todos los alumnos, siendo recomendable esto cuando se trataba de cuestiones abiertas o que no seguían una línea definida o aún no la tenían definida.

3. Redacción

La redacción del dictamen se fue elaborando a lo largo del último mes de trabajo, el mes de abril, a partir del argumentario que se realizó para CERMI-CV, que configuró un símil de estructura del futuro dictamen.

Cada miembro del grupo se encargó de redactar el bloque en el que había investigado en mayor medida, siendo de gran ayuda la colaboración en esta parte del profesor Javier Palao, quien se encargó de unir todos los puntos, y de dotar de uniformidad tanto formal como en cuanto a estilo de redacción en determinados puntos.

Una vez constituido el dictamen, se realizó de forma común una última parte destinada a las conclusiones, en las que de forma más contundente y directa se recogían todos los puntos y argumentos incluidos en el dictamen[335].

Presentación del informe ante el CERMI y la Conselleria: ecos mediáticos y debates políticos.

[335] El informe puede consultarse en www.uv.es/clinica

Nuestro trabajo concluyó con la presentación, el día 10 de mayo de 2013, de un Dictamen en el que se analizaban todos los argumentos que se consideraban necesarios para argumentar que la Generalitat sí era competente para legislar en materia de gratuidad de la prestación farmacéutica y ortoprotésica para un determinado colectivo. En el dictamen se distinguían cuatro grandes apartados o bloques:

- en primer lugar, un análisis completo del título competencial en materia de sanidad y seguridad social, concluyendo con el derribe del argumento de la Consellería de inexistencia de competencia;

- el análisis de la expresión contenida en el Estatuto del discapacitado de la Comunitat Valenciana, en referencia a la "normativa específica" de los discapacitados;

- al estudio técnico de toda la normativa estatal de sanidad, así como un estudio comparativo de las distintas comunidades autónomas;

- finalmente, se cerraba el dictamen con la consideración de una vulneración del principio de igualdad, mediante una discriminación indirecta; así como la consideración de la vulneración del principio de capacidad económica que regula el sistema fiscal y tributario español, debido a la conclusión de que la causa final del cambio normativo había sido el déficit público (a raíz de esto, sacamos a colación la sentencia del Tribunal Constitucional portugués sobre las pagas extraordinarias de los funcionarios y las vacaciones pagadas).

A pesar de no haber conseguido nuestro objetivo primordial, esto es, la reposición de la gratuidad; el informe, así como el trabajo sobre la cuestión, tuvo su eco en diferentes medios de prensa escrita, como LEVANTE-EMV, ABC, EL PAIS, entre otros; en los que se recogieron las líneas generales del informe, así como las impresiones que en el CERMI-CV había causado éste, y las líneas de actuación que iban a seguir el CERMI-CV para hacer llegar a la Conselleria el dictamen.

Conclusiones y enseñanzas obtenidas

El caso que se nos planteó desde la plataforma CERMI-CV requirió de mucho trabajo por parte del equipo encargado del caso. El gobierno autonómico valenciano suprimió la

gratuidad de la prestación farmacéutica y ortoprotésica de los discapacitados de la Generalitat, gratuidad de la que venían disfrutando desde 2005. Desde la Clínica elaboramos un Dictamen jurídico, en el cual refutamos todos y cada uno de los argumentos del gobierno de la Generalitat Valenciana para eliminar tal gratuidad al colectivo de discapacitados. No obstante, la situación actual de crisis económica se impuso sobre los derechos reconocidos hasta el momento para este colectivo; y la gratuidad no ha sido repuesta.

Trabajar en este caso ha sido un reto personal para todos nosotros. Hemos contado con reuniones semanales con el tutor asignado al caso (Javier Palao), lo que hacía muy fácil ver por donde debíamos avanzar; visitamos el centro de la Asociación Valenciana de Ayuda a la Parálisis Cerebral (AVAPACE) en Valencia, lo que nos hizo tomar contacto con la realidad de las personas con necesidades especiales y lo costoso de su día a día. Incluso, hemos llamado por teléfono a farmacias de otras CCAA para saber la situación en las mismas en este tema. Todo ello ha hecho que haber trabajado en este caso haya sido muy gratificante a nivel personal, aunque finalmente no consiguiéramos el objetivo planteado.

30. HERRAMIENTAS PARA LA PROTECCIÓN DEL INTERÉS PÚBLICO: EL DISEÑO DE UN LITIGIO DE ALTO IMPACTO DESDE LA EDUCACIÓN LEGAL CLÍNICA. EL CASO DE LA CLÍNICA DE INTERÉS PÚBLICO DE LA UNIVERSIDAD DEL ROSARIO (BOGOTÁ, COLOMBIA)[336]

TOOLS FOR PROTECTING THE PUBLIC INTEREST: THE DESIGN OF A HIGH IMPACT LITIGATION FROM CLINICAL LEGAL EDUCATION". THE CASE OF THE PUBLIC INTEREST CLINIC OF UNIVERSIDAD DEL ROSARIO (BOGOTÁ, COLOMBIA)

María Lucía Torres Villarreal[337], Universidad del Rosario, Bogotá (Colombia). E-mail. maria.torres@urosario.edu.co

Resumen

La educación legal clínica ha cobrado cada vez más importancia en nuestro país y en el contexto regional, especialmente porque comparte un doble objetivo misional: enseñar a los estudiantes, a partir de la práctica real del derecho, la aplicación de los conocimientos adquiridos a lo largo de su carrera y proveer servicios legales a las comunidades menos favorecidas, defendiendo así el interés público y proyectando el carácter social de la profesión legal. Enseñar a los estudiantes a ser mejores abogados pero a la vez mejores personas, permite aportar, desde las Facultades de Derecho, a la transformación social y a un mejor país. Para ello, las clínicas jurídicas deben valerse de una serie de herramientas que materializan sus fines y evidencian sus logros en hechos reales. En ese sentido, los retos son muchos, pues se trata de un proceso lento, de concientización de una realidad, de consolidación de un modelo pedagógico y de aplicación de una estructura pedagógica y social; es un movimiento que tiende a avanzar de manera importante en la región, en diferentes áreas del derecho y consolidar las herramientas para la defensa del interés público, desde las alianzas estratégicas.

Palabaras clave. Educación Legal Clínica / Litigio Estratégico / Trabajo Probono / Alianzas Estratégicas / Interés Público / Modelo Pedagógico.

Abstract

Clinical legal education has become increasingly important in Colombia and in the regional context, especially because it shares twofold mission: teach students, from the practice of law,

[336] Este documento es el contenido de una ponencia presentada en el marco del *IV Encuentro de la Red Colombiana de Clínicas de Interés Público*, realizado en la ciudad de Medellín, Colombia, del 21 al 23 de abril de 2013. Está en proceso de publicación, razón por la cual no puede ser objeto de ninguna publicación ni modificación para fines editoriales.

[337] Abogada de la Universidad del Rosario. Estudiante de la Maestría en Derecho con énfasis en Derechos Humanos. Profesora de Carrera Académica perteneciente al Grupo de Investigación en Derechos Humanos de la Universidad del Rosario. Directora del Observatorio Legislativo de la Universidad del Rosario, Supervisora de la Clínica de Interés Público (GAP) y Coordinadora de los Asuntos de Trabajo Probono de la misma Universidad. Autora de varias publicaciones en materia de derechos humanos, participación política, asuntos constitucionales y enseñanza clínica. Correo electrónico: maria.torres@urosario.edu.co

the application of the knowledge acquired throughout their careers and provide legal services to disadvantaged communities, defending the public interest and projecting the social character of the legal profession. Teach students to be better lawyers but also better people, can contribute from the faculties of law, social transformation and a better country. To do so, the legal clinics must rely on a number of tools that demonstrate materialize its aims and achievements on real events. In that sense, the challenges are many, because it is a slow process, awareness of a reality, consolidation of a pedagogical model and implementation of educational and social structure; is a movement that tends to advance significantly in the region, in different areas of law and strengthen the tools for public interest from strategic alliances.

Keywords: Clinical Legal Education / Strategic Litigation / Probono work / strategic alliances / Public Interest / Teaching Model.

En una primera parte, se realizarán algunas aproximaciones alrededor de los elementos que han venido marcando la pauta del quehacer de la clínica jurídica de la Universidad del Rosario, pues nos han permitido orientar los esfuerzos para el diseño y la estructuración de la forma en la cual se abordan los casos, para la determinación de la agenda temática y para la enseñanza de herramientas de diversa naturaleza, propias de la educación legal clínica como modelo pedagógico. Luego de ello, plantearemos algunos casos paradigmáticos de nuestra Clínica, donde se evidencia la forma en la cual hemos dado abordaje a los casos desde la implementación de herramientas para la defensa del interés público y evidenciar la materialización de los elementos teóricos que rodean la labor clínica. En una tercera y última parte, presentaremos algunas reflexiones alrededor de la enseñanza clínica en el contexto de nuestra región y cómo los esfuerzos clínicos deben tener en cuenta este escenario para su ejercicio práctico y pedagógico; de igual forma, planteamos algunos retos que consideramos existen y respecto de los cuales deberán orientarse los esfuerzos de las clínicas en nuestro país y en la región.

1. Herramientas y acciones para la defensa del interés público: construcción de una agenda con intereses académicos y sociales

En las Clínicas Jurídicas se busca formar a los estudiantes de derecho en la práctica real del ejercicio profesional, brindándoles herramientas para dar aplicación y materializar los conocimientos adquiridos en la carrera, a partir de casos reales de su propio contexto y para ello, suele acudirse a diversas formas de trabajo estratégico donde se persigue un objetivo común: el bien público.

En el desarrollo de esta labor, se propugna por la consolidación de un modelo pedagógico y se prestan servicios legales a las comunidades menos favorecidas o vulnerables, cumpliendo así, además, con una labor de concientización hacia los estudiantes de la importancia social de su profesión y de su rol transformador en una sociedad que clama justicia real y social. Esto quiere decir, que el diseño de las acciones y las alianzas que adelante la Clínica, deberán cumplir el doble objetivo misional propuesto y llevar a un escenario de contribución a la protección de derechos desde la Academia (Álvarez, 2007). Entendiendo la importancia de este esquema, la Clínica Jurídica de la Universidad del Rosario, Grupo de Acciones Públicas (en adelante GAP),

ha procurado, a lo largo de sus 14 años de existencia, diseñar escenarios de discusión, formación y aprendizaje del derecho, en los cuales se busca la defensa del interés público, por medio de la protección de los derechos de grupos especialmente vulnerables que requieren un apoyo legal y social para acceder a la administración de justicia en nuestro país.

Esos son los objetivos de una Clínica, pero para alcanzarlos se requiere de varios elementos que se conjugan y que, según el modelo clínico que se adopte, irán mejorando, modificando, renovando e incluso, adoptando otros elementos que la misma experiencia evidencia o que la experiencia de otras clínicas ponga de presente. Cada clínica funciona de manera diferente y no existe un formato único sobre la naturaleza o la forma de funcionamiento (V. gr. si funcionan al interior de una universidad, como el Grupo de Acciones Públicas o como una organización social que trabaja en asocio con una facultad de derecho, como el Centro de Estudios Legales y Sociales, CELS); tampoco hay unanimidad sobre la forma en que se organizan internamente, en la manera de seleccionar sus integrantes y sus casos, pues todo ello responde a los fines de cada clínica, a sus intereses, su contexto y las necesidades propios de éste.

En ese sentido, el diseño de la agenda temática de una clínica jurídica y la construcción de las estrategias que permitirán la selección y el manejo de cada caso y cada actividad que asume la clínica, ponen de presente la importancia de dos elementos que deben ser tenidos en cuenta por las Clínicas, pues resultan estructurales para la adecuada e idónea defensa del interés público, porque complementan y armonizan las diferentes piezas del trabajo clínico y permiten la consolidación de los objetivos de la clínica. Estos son: el litigio estratégico y las alianzas estratégicas.

Para evidenciar lo anterior, proponemos las siguientes reflexiones desde el caso del GAP. La experiencia a lo largo de los años ha demostrado que, de un lado, la Clínica debe trazarse una agenda temática que abarque sus intereses sociales y académicos. En tal sentido, partiendo siempre de la protección del interés público y pensando en el desarrollo de litigios con impacto social, la agenda es caracterizada por un elemento dinámico, que conlleva una variación en los temas que se abordan, permitiendo la exploración de diferentes categorías de derechos, la interdisciplinariedad con otras ramas del derecho y con otras áreas del conocimiento; de igual forma, la dinamicidad implica una revisión periódica de la agenda para incluir temáticas de coyuntura nacional

o regional, asuntos novedosos no abordados antes por la Clínica o temas que académicamente pueden convertirse en un reto para los estudiantes o que pueden implicar un componente de investigación formativa, dotando en uno u otro caso de amplias competencias, destrezas y habilidades a los estudiantes. Para consolidar una agenda con ese contenido, ese enfoque y esas características, la Clínica ha echado mano del litigio estratégico, entendido este como herramienta para seleccionar, analizar y dar curso al litigio de ciertos casos que permitan alcanzar un efecto importante en materia de políticas públicas, en la legislación y en la sociedad civil, procurando alcanzar soluciones que contribuyan a una transformación social y a un cambio estructural de un país o una región. (Londoño, 2010; Correa, 2008; Sánchez, 2007; Villarreal, 2007).

Al acudir al litigio estratégico como herramienta para definir la agenda temática de una Clínica y establecer la forma en que diseñarán e implementarán las acciones que le son propias, se estará inmediatamente ante casos en los que se supera la noción de individualidad característica del derecho clásico y se está frente a la esfera de la colectividad, donde por medio del manejo de causas socialmente relevantes, se conseguirá un litigio de alto impacto. En ese sentido, es importante señalar que el uso del litigio estratégico permite definir las acciones de una clínica, concentrándose no solo en la interposición de acciones judiciales, sino orientando también sus esfuerzos hacia la búsqueda de la justicia en la aplicación adecuada y equitativa de la ley, promoviendo así otro tipo de acciones de carácter social, pedagógico, político, académico, entre otras; esto suele verse reflejado, por ejemplo, en actividades tendientes a procurar reformas legislativas, a sentar precedentes jurisprudenciales, a inducir elementos para la construcción o fortalecimiento de política pública, por supuesto siempre en el marco del ordenamiento jurídico del Estado, lo cual conlleva a la existencia de seguridad jurídica y garantía de derechos (Centro de Estudios Sociales y Legales, 2008; Villarreal, 2007).

De otro lado, para la consolidación de esa agenda temática y la consecución de los fines que se ha trazado la clínica, es pertinente, necesaria y útil la creación y puesta en marcha de alianzas estratégicas, lo cual contribuye, al mismo tiempo, a la consecución de los fines de otras organizaciones o entidades que persiguen objetivos comunes; esto permite aportar al cambio en la visión del derecho que se ha venido dando en los últimos años, permite enseñar el ejercicio socialmente responsable de la profesión y aporta a la transformación social. Las alianzas estratégicas permiten crear nexos

académicos para la consecución de fines sociales, esto es, aunar esfuerzos en pro del interés público; de esta manera, se acude a la experiencia de otras organizaciones en temas o acciones en las cuales la clínica no tiene experiencia y que se requieren para el éxito del caso. Así mismo, en muchas ocasiones la capacidad de la clínica está excedida por el número de casos que tiene o por las actividades pedagógicas que está adelantando y requiere de un equipo más grande para el manejo de una causa, en otros casos se requiere la interdisciplinariedad para abordar un caso y en otros puede requerirse el concurso de una o varias entidades del Estado. En todas situaciones, la escogencia de un aliado es ideal, pues no solo reúne más esfuerzos entorno a una misma causa, sino que permite el diseño de una estrategia de litigio sólida, eficiente y adecuada, lo cual reporta en mayores beneficios para la colectividad.

Ejemplo de lo anterior es el trabajo en asocio con otras clínicas, con ONG's y más recientemente, reiteramos, desde la experiencia del GAP, con la Fundación Probono de Colombia, un actor social que, desde otra perspectiva, también busca el bien público, como su alocución del latín señala. Por medio de un trabajo de cooperación académica con dicha Fundación, hemos logrado alcanzar fines comunes, relacionados, principalmente, con la defensa del interés público y la concientización a nuestros estudiantes de la importancia de ejercer su profesión de una manera socialmente responsable. En el trabajo Probono, así como en el trabajo clínico, la implementación del modelo no ha sido fácil, pues se trata de romper los parámetros clásicos de concepción del derecho para asumirlo con una perspectiva social.

En diferentes escenarios nacionales e internacionales se ha resaltado la importancia del trabajo armónico entre las Firmas de Abogados[338], las clínicas jurídicas de las Facultades de Derecho y las ONG's, de tal manera que se puedan aunar esfuerzos en la búsqueda de litigios de alto impacto en causas relevantes en su aspecto social; en ese sentido, las clínicas son un espacio idóneo e ideal, pues se forma a los estudiantes de derecho desde una perspectiva social, se capacita en el uso de herramientas jurídicas y en la adquisición de habilidades, destrezas y competencias que le van a ser útiles para el ejercicio profesional, cualquiera que sea la rama del derecho en la cual se desempeñe. Así las cosas, por medio del litigio estratégico, se pueden identificar temas prioritarios

[338] El trabajo con las Firmas de Abogados se ha facilitado y consolidado, gracias al papel que realiza la Fundación Probono de Colombia, con quien se establece el lazo de cooperación y ésta, a su turno, define internamente la forma en la cual las Firmas pueden participar en las labores clínicas, por ejemplo.

en la agenda de los actores que persiguen el interés público y de esta manera generar resultados de alto impacto.

Teniendo clara la agenda temática, los intereses académicos y las prioridades de la clínica, el litigio estratégico también servirá como herramienta para la selección de los casos y las actividades de la Clínica; de esta forma, podrán establecerse parámetros para evaluar cada caso y decidir, a partir de esa revisión, si puede ser conocido por la Clínica, de qué forma podrá conocerse el caso, qué clase de acciones podrán establecerse y qué tipo de alianzas puede establecer la Clínica para adelantar acciones de interés público que conlleven a una solución. Para el caso del GAP, se han establecido unas pautas que permiten el análisis valorativo preliminar, que no son estáticas y que podrán ser revisadas con flexibilidad conforme las particularidades de cada caso; de manera global, dichos parámetros podrían referirse así: impacto social, relevancia académica y jurídica (temática, formación para la investigación, novedad, etc.), condición de vulnerabilidad de la persona o el grupo que acude al Grupo (en términos sociales, económicos, culturales, etc.) y contexto en el cual suceden los hechos.

En ese orden de ideas, podemos establecer cómo el litigio estratégico nos permite formular una agenda dinámica, integral, coyuntural, académica y socialmente relevante; de igual forma, esta herramienta nos permite seleccionar los casos y definir el cómo, el cuándo y el con quién se procederá para asumir el caso, deduciendo entonces la importancia de las alianzas estratégicas para el desarrollo de los objetivos misionales propios y de aquellos con quienes compartimos ideales y temáticas, en el orden local, nacional e internacional.

2. Implementación de la trilogía en el trabajo clínico del GAP[339]

2.1. Educación Legal Clínica y Litigio Estratégico: Amicus Curiae en el caso de Richard Velez Vs. Colombia

"El amicus curiae (amigo del tribunal) es un documento que se interpone por un tercero ajeno a un proceso, en aquellos casos que revisten una trascendencia jurídica, sea a nivel nacional o internacional, por violación grave de los derechos humanos, para aportarle al

[339] En la más reciente publicación que preparó el Grupo de Acciones Públicas y que está en proceso editorial, próxima a salir a circulación, se incluyen artículos sobre los casos expuestos en esta ponencia, lo cual da cuenta de los alcances de las acciones planteadas y de la forma en que el litigio estratégico permite su diseño e implementación.

juez o magistrado opiniones o argumentos jurídicos para resolver la controversia jurídica" (Cadavid, 2009: 129). En el caso presente, el periodista Luis Gonzalo Vélez Restrepo ("Richard" Vélez), sufrió una agresión por parte de miembros de la fuerza pública colombiana, cuando en ejercicio de sus labores, cubría unas manifestaciones contra la fumigación de cultivos de coca en el departamento de Caquetá. Posteriormente, recibió amenazas en contra suya y de su familia por las denuncias que había presentado con ocasión del ataque del que fue víctima. Los constantes hostigamientos obligaron a la familia Vélez a exiliarse en los Estados Unidos.

En virtud de los parámetros del caso, la Clínica Jurídica de Derechos Humanos de la Universidad George Washington, quienes en su labor tuvieron la oportunidad de conocer el caso de "Richard" Vélez, consideró reunidos los elementos necesarios para acudir a la jurisdicción de la CIDH. Por fines académicos, como elemento estratégico para el desarrollo de la labor clínica y con miras a alcanzar los objetivos pretendidos con el caso, la mencionada Clínica, en virtud de la relación de cooperación académica que existía de tiempo atrás con el Grupo de Investigación en Derechos Humanos de la Universidad del Rosario y conocedora del trabajo de la clínica jurídica, extendió una invitación al GAP para formular un Amicus Curiae dentro del trámite del caso ante la CIDH.

El GAP, al considerar que i) dentro de su agenda temática estaba la defensa de los derechos humanos, ii) un alto interés por fortalecer y afianzar las acciones ante el Sistema Interamericano de Derechos Humanos (en adelante SIDH)[340] desde la experiencia clínica e iii) investigar y estructurar documentos académicos alrededor del derecho a la libertad de expresión, el cual se encontraba especialmente comprometido en este caso, decidió aceptar tal invitación. Esto no solo permitiría adelantar un trabajo interclínico para la defensa de los derechos humanos y por ende del interés público, contribuyendo a la materialización del reto clínico de aunar esfuerzos entre clínicas para el desarrollo de fines comunes, tanto nacional como internacionalmente, sino también

[340] Se plantea la experiencia desde las características de "fortalecer y afianzar", porque el GAP ya había tenido la oportunidad, en diferente medida, de abordar el desarrollo de un Amicus Curiae ante la Corte Suprema del Perú, en el caso de Barrios Altos y Alberto Fujimori. De igual forma, el Grupo de Investigación en DDHH de la Facultad de Jurisprudencia, en asocio con miembros de la Clínica Jurídica y estudiantes de la Maestría en Derecho con énfasis en DDHH de4 la Universidad, formularon un *Amicus Curiae,* con ocasión de la invitación pública hecha por la CIDH, en el marco de la solicitud de Opinión Consultiva respecto de las obligaciones de los Estados frente a los niños y niñas migrantes, formulada ante la CIDH por Argentina, Brasil y Uruguay.

enriquecer la experiencia de "actuar" ante el SIDH como un ejercicio académico y jurídico poco común, lo cual implicaría un esfuerzo investigativo y de dedicación de gran importancia para los estudiantes clínicos, además de representar un escenario jurídico real de conjunción entre los conocimientos académicos adquiridos y su implementación en defensa de los Derechos Humanos. Esto sin dejar de destacar el inmenso valor que representaba para el Grupo, interna y externamente, el ejercer un instituto jurídico como el Amicus Curiae ante el sistema de protección de derechos humanos de la región, desarrollando así el elemento de internacionalización presente en el currículo de la Facultad de Jurisprudencia, en la política de extensión de la Universidad y en atención a éstos, en los documentos que soportan la existencia y las perspectivas presentes y futuras de nuestra clínica.

En efecto, el Grupo, siguiendo los lineamientos propuestos en la demanda hecha por la clínica jurídica de la Universidad George Washington, presentó un Amicus Curiae que lleva por título *"La Libertad de Expresión como garantía de los derechos humanos: el derecho a la familia y los derechos de los niños"*. En este escrito, se hace un recuento de los estándares internacionales en materia de libertad de expresión y se utiliza el concepto de "función instrumental de la libertad de expresión" desarrollado por la Corte Interamericana de Derechos Humanos, según el cual, el desconocimiento de la libertad de expresión conduce a la violación de otros derechos humanos, tales como el derecho a la familia y los derechos de los niños en el caso del señor Vélez y sus familiares[341].

Este caso, permitió el desarrollo académico de diferentes Derechos Humanos, buscando la estructuración de un documento que materializara la asociación de los fines teóricos con los del litigio estratégico, en procura de la defensa del interés público, principal objeto de las clínicas jurídicas. Adicionalmente, el conocimiento de este caso dio a los estudiantes una oportunidad para la investigación formativa, para la implementación de destrezas, competencias y técnicas jurídicas, lo cual no suele enseñarse en las facultades de Derecho y para el aprendizaje de nuevos conceptos relativos al SIDH, como parte de una alianza con una clínica extranjera, lo que permitió un apoyo a la estrategia jurídica de la Universidad George Washington y al mismo tiempo, obtener un objetivo común a

[341] Para la construcción del Amicus, se revisaron las Convenciones que hacen parte del Sistema Interamericano, así como casos ya fallados por la CIDH, tales como Ivcher Brosntein c. Perú, Juan Pablo Olmedo y Otros c. Chile, Palamara Iribarne c. Chile, Herrera Ulloa c. Costa Rica, Canese c. Paraguay y las Opiniones Consultivas OC – 5/85 y OC – 7/86.

favor del interés público enmarcado dentro de la educación legal clínica que sustenta a ambos grupos.

En este sentido, el caso Richard Vélez Vs. Colombia significó la lucha por dos intereses sociales y esenciales para la democracia como lo son: la garantía de la libertad de expresión y el apoyo a organizaciones que promueven y garantizan los derechos humanos a través de herramientas jurídicas como el Amicus, logrando la aplicación del Derecho en un caso que encerraba una necesidad real de una persona en particular y que terminó en la consecución de un fallo internacional no solo favorable para él en particular, sino también para la libertad de expresión en la región a partir de la creación de un precedente judicial.

2.2. Litigio Estratégico por una "Ciudadanía de Oro"

Entre los casos que se han conocido al interior del Grupo de Acciones Públicas, donde por medio del litigio estratégico se ha logrado incidir en políticas públicas, la sociedad civil e incluso la legislación, está el denominado "Ciudadanía de Oro"; un ejercicio jurídico que permitió, a partir del diseño de una serie de acciones de interés público, la consecución efectiva de los elementos que aportan para una solución a la problemática de un colectivo de especial protección constitucional como lo es la población de Adultos Mayores.

El GAP se ha caracterizado por facilitar y promover, por los diversos conductos esbozados en el primer aparte de este documento, el acceso directo de las personas al Grupo, aprovechando así la experiencia de más de 14 años en favor de los derechos de los grupos de especial protección; y este caso es muestra de ello, pues el ciudadano Efraín Belalcazar Carjaval acudió a las instalaciones del GAP con el fin de consultar por qué no se le estaba dando cumplimiento a la Ley 1091 de 2006 que le daba derecho a contar con una tarjeta especial de identidad que lo identificaba como un "Ciudadano de Oro".

La Ley 1091 del año 2006, establece que la Registraduría Nacional del Estado Civil debe entregarle a los ciudadanos mayores de 62 años, una credencial especial que los identifique como "Colombianos de Oro"; sin embargo, luego de una revisión preliminar de la legislación relacionada con el caso, el GAP encontró que no solo la Ley 1091, aludida por el señor Belalcazar no tiene cumplimiento, sino la mayoría de las disposiciones legislativas relacionadas con los adultos mayores está ausente de

aplicación, bien sea por falta de reglamentación o de políticas públicas que permitan la consolidación del mandato legal. En ese sentido, la Ley 1171, que crea una serie de beneficios para garantizar los derechos a la educación, a la recreación, a la salud y propiciar un mejoramiento en las condiciones generales de vida de los adultos mayores; la Ley 1276, que tiene por objeto la protección a las personas de la tercera edad de los niveles I y II de Sisbén, buscando brindarles una atención integral; la Ley 1315, que busca garantizar la atención y prestación de servicios integrales con calidad al adulto mayor en las instituciones de hospedaje, cuidado, bienestar y asistencia social, entre otras, son ejemplo de ello.

Es por esto que, en el año 2010, el GAP aborda el estudio de la temática a partir del caso propuesto y empieza a diseñar una estrategia de trabajo clínico basada en el desarrollo de una serie de acciones concomitantes que permitan garantizar el cumplimiento de estas leyes, pues la omisión de los deberes, responsabilidades y tareas establecidas por ley, pone a la población de la tercera edad en una situación de violación de derechos humanos desde sus diferentes categorías (fundamentales, DESC y colectivos). Después de analizar la situación, estudiar la normativa, la jurisprudencia de la Corte Constitucional sobre el tema[342] y conocer de primera mano cómo no se le estaba dando el valor y dignidad adecuada a personas de especial protección constitucional, se decide implementar un la serie de estrategias.

Una *Estrategia Jurídica,* la cual se vio concretada en una acción popular presentada por el GAP en el año 2010, que buscaba el reconocimiento de los derechos colectivos de las personas de la tercera edad. Sin embargo, esta acción no hubiese podido elaborarse si de manera concurrente no se hubiera llevado a cabo una *Estrategia Pedagógica*, que por medio de talleres y capacitaciones dirigidos al colectivo afectado, buscó ponerlo al tanto de sus derechos y de las acciones que estos podrían ejercer; esta estrategia permitió que varios grupos de adultos mayores presentaran un total de 4 coadyuvancias a la acción jurídica instaurada por el GAP. De igual forma, se aprovecharon estos espacios pedagógicos para realizar una *Estrategia Social,* representada en actividades culturales alternadas con espacios de aprendizaje, empoderando a la población a partir de la concientización de su condición y de la importancia de ellos para la consolidación de un

[342] Ver, entre otras, las siguientes Sentencias: T-495/10. MP Jorge Ignacio Pretelt; T-315/11. MP Jorge Iván Palacio; T. 1097/07. MP Mauricio González Cuervo; T-1031/04. MP Alfredo Beltrán Sierra; Sentencia T-315/11. MP Jorge Iván Palacio; T-655/08. MP Humberto Antonio Sierra.

Estado, pues sobre la base del reconocimiento a la "experiencia de los años", el mismo legislador ha expedido las normas alusivas a esta población.

Ante la implementación de estas estrategias, se logró obtener como resultado un fallo de fecha 8 de marzo de 2013, donde se conminó al Ministerio de Salud a expedir la reglamentación necesaria para que la Registraduría Nacional inicie la expedición de la credencial de "Colombiano de Oro" e instó a las Superintendencias Financiera y de Salud, a insistir en el tratamiento especial y prioritario de las personas de la tercera edad. Si bien no es un fallo del todo contundente, en el cual se ponga solución definitiva a la problemática que abocó al Grupo a estudiarla, se aportan elementos que conducen a la materialización de las leyes y que sientan la base para el fortalecimiento de una política pública. En este punto es muy importante traer a colación lo indicado por el Centro de Estudios Legales y Sociales en lo referente al alcance de las estrategias de litigio de cara a una acción judicial, señalando que no se requiere tener una sentencia absolutamente favorable para entender que el caso ha sido exitoso, se trata de efectivizar los derechos (2008).

El presente caso es una clara muestra de una acción concreta, que beneficia a las personas mayores de Colombia, evidenciando una vez más que el litigio estratégico es una herramienta que permite acceder a la justicia, incidir en la formulación de leyes o políticas públicas o, en general, buscar un resultado de alto impacto en el interés público, superando la noción del ejercicio de una acción judicial y permitiendo la materialización de la justicia. En este sentido, el fallo mencionado llevó al desarrollo de una política pública por parte de dos Superintendencias, una priorización para un desarrollo reglamentario por parte del Ministerio de Salud y un alto impacto para un grupo de especial protección constitucional que usualmente ve vulnerados sus derechos.

2.3. Trabajo Probono: el caso de Santa Cruz del Islote

En el año 2010, gracias al acercamiento de la Clínica Jurídica de la Universidad de La Sabana, el GAP tuvo la oportunidad de conocer los hechos que rodeaban a la población de Santa Cruz del Islote (Departamento de Bolívar) y que eran fundantes de una serie de situaciones que vulneran o amenazan con vulnerar los derechos colectivos de la mencionada población. Es por esto que el Grupo inicia en su interior una serie de discusiones para determinar la viabilidad del caso, afinidad con los intereses de la clínica y su incidencia social; de esta manera, consideró que era el típico caso en el que

por sus elementos, se podían desarrollar interesantes alianzas para, en virtud del litigio estratégico, lograr una defensa óptima de los derechos de la población afectada, para lo cual se asoció no solo con la clínica proponente del caso sino con la Fundación Probono de Colombia, toda vez que, al compartir objetivos de defensa del interés público, se podía diseñar un interesante abanico de estrategias (jurídicas, pedagógicas, sociales, etc.), constituyéndose en una oportunidad para aprender a trabajar de manera conjunta entre Clínicas y Firmas de Abogados (área probono), por conducto de la Fundación Probono[343].

Este caso se estructuró a partir de las mencionadas alianzas estratégicas como forma de conjugar la experiencia jurídica, la experiencia clínica y la experiencia social. Teniendo en cuenta la vulneración efectiva de los derechos colectivos de la comunidad residente en Santa Cruz del Islote, se diseñaron y planearon una serie de estrategias de litigio para asumir el caso, incluyendo acciones de diferente tipo, así:

- Acciones políticas: se resalta el acercamiento con la Personería Distrital de Cartagena, lo que permitió el desarrollo de estrategias sociales, especialmente para la realización de un taller pedagógico en la comunidad.

- Acciones sociales y pedagógicas: en mayo de 2011, se realizó un taller sobre derechos humanos, derechos colectivos y servicios públicos básicos con la comunidad; en este espacio se expusieron, por parte de la comunidad, las necesidades y expectativas en lo referente a las temáticas analizadas. Así mismo, se planteó a la comunidad la estrategia jurídica planeada para asumir el caso, la cual fue avalada por la comunidad.

- Acciones jurídicas: el trabajo conjunto de los "aliados", sumado al interés de la comunidad, permitió que se iniciara la construcción de la demanda para un proceso de acción popular y el recaudo del material probatorio.

La estrategia de litigio contempló una *investigación preliminar* que duró cerca de un año, en la cual se diseñaron y adelantaron las acciones políticas, pedagógicas y sociales; al interior de la clínica se adelantaron reflexiones sobre los derechos colectivos, su protección y su alcance y alrededor de la forma en la que se debía plantear la acción por

[343] El apoyo de la Fundación Probono se vio reflejado en las labores de coordinación de la participación del área Probono de algunas firmas de abogados, pertenecientes a la Fundación.

los fines establecidos en la legislación. Esta investigación preliminar permitió llegar a una acción jurídica, con argumentos de hecho y de derecho más sólidos y concertada entre los aliados. De igual manera, dentro de ese período, se trabajó en la elaboración de la acción popular que propende por la defensa de los derechos colectivos i) a la prevención y atención de riesgos técnicamente previsibles, ii) a la salubridad pública y a la disponibilidad y acceso a una infraestructura que garantice la salubridad pública, iii) a la prestación efectiva de los servicios públicos domiciliarios y iv) al acceso a los servicios públicos y a que su prestación sea eficiente y oportuna. Esta acción legal fue suscrita por los miembros de la comunidad, en desarrollo del objetivo de empoderamiento de ésta para la defensa y protección de sus derechos, teniendo en cuenta, además, que el trabajo clínico no busca remplazar a la comunidad sino apoyarla en la defensa de sus derechos humanos.

La alianza estratégica planeada para este caso ha tenido varias ventajas; la primera de ellas, es que este proceso se ha convertido en una oportunidad de acercamiento entre dos movimientos distintos, con fines sociales semejantes, generando una posibilidad de interacción entre diferentes áreas de trabajo, con lógicas y metodologías distintas que aportan su experiencia para el éxito del proyecto; adicionalmente, permite que la Academia se sume a la cadena de trabajo Probono, por medio de sus clínicas de interés público, aspecto señalado como un reto para el trabajo Probono en las Américas. Igualmente, esta experiencia ha sido de especial importancia para los estudiantes, pues les ha permitido conocer la forma de trabajo de las firmas de abogados y contar su experiencia en el manejo de litigios y así mismo, compartir con las firmas los contenidos y alcances de la educación legal clínica, tratando de asumir las riendas de un reto latente para el trabajo clínico como lo es el interés por los temas de derechos humanos e interés público por parte de los bufetes de abogados, asunto de especial relevancia en diferentes países de América Latina, reto compartido con la Fundación Probono.

3. Las herramientas y los retos de cara al interés público en el contexto colombiano

Este acápite está propuesto a manera de respuesta frente a las preguntas en las cuales se basó la ponencia, señaladas al comienzo de este escrito, desde la experiencia del GAP.

Las herramientas empleadas por nuestra clínica para afrontar los casos en el contexto nacional, han sido de variada índole y se han ido transformando de conformidad con la agenda temática y los intereses académicos de la Clínica. Inicialmente, se tuvo una fase relacionada más con acciones legales orientadas a la interposición de acciones jurídicas e intervenciones ante los Altos Tribunales, pero luego de ello, se han implementado acciones de naturaleza jurídica, social, política y pedagógica que, armonizadas, permiten la protección y defensa del interés público. Además, la enseñanza clínica del derecho, por conducto de herramientas diferentes a las tradicionales, permite a los estudiantes evidenciar la pertinencia del modelo pedagógico y la importancia del interés público, puntos estos en concordancia con los objetivos misionales de la clínica.

En ese sentido, la educación legal clínica, el litigio estratégico y el trabajo Probono, son herramientas y métodos indispensables para el trabajo clínico del Grupo, los cuales se conciben de forma armónica. Esta interacción se ha materializado y fortalecido en la medida en que el movimiento clínico ha ido expandiéndose; adicionalmente, dado que las problemáticas regionales suelen ser transversales, la contextualización del trabajo clínico en América Latina presenta características semejantes, más que en la forma en la cual se manejan los casos, en la forma en la cual se imparte la formación clínica, pues se educa a partir de casos reales propios de un contexto social en el cual los estudiantes, futuros abogados, están inmersos. Es formar integralmente a los estudiantes a partir de herramientas que aporten a la atención de las necesidades de su realidad y con ello, a la transformación social.

La trilogía expuesta en esta ponencia es una relación *interesante, necesaria y trascendente.* Lo *primero*, porque se trata de encajar adecuadamente las formas de trabajo entre clínicas jurídicas o entre éstas y una firma o una organización social, entre las cuales pueden existir múltiples diferencias en diversos aspectos, pero se entrelazan para aunar esfuerzos en virtud de una causa social y académicamente relevante; por medio del diseño de un litigio estratégico adecuado y la implementación de acciones de interés público, se pretende la consecución de un resultado de alto impacto, que redunde en un beneficio para la comunidad afectada. Lo *segundo*, porque para el desarrollo de ciertas causas sociales se plantean retos que necesariamente involucran la experiencia de las clínicas, pero también de las firmas o de las organizaciones sociales; no en todos los casos, estos actores gozan de la experiencia necesaria o el recurso humano suficiente

para asumir una causa socialmente relevante y por eso se acuden a este tipo de alianzas estratégicas que permiten un litigio de alto impacto. Lo *tercero*, porque el resultado que se produzca de la alianza y el litigio realizados, permitirá alcanzar los fines de cada actor y más allá de eso, la eficiencia de los derechos de las comunidades afectadas que requieren de su protección.

Se trata pues de unas herramientas propias de un método de enseñanza mundialmente reconocido, estructurado con elementos inherentes al contexto nacional, desde sus diversas perspectivas, que toma características derivadas de las necesidades colectivas y a partir de ello, en lo pedagógico, construye su esquema para formar y proveer servicios legales. Esto es un reto permanente, que incluye la formación de clínicas en estricto sentido, esto es, no solo estructuradas para la prestación de servicios legales sino a partir del modelo pedagógico de enseñanza clínica del derecho y el fortalecimiento de las ya existentes. El trabajo que se requiere es constante, perseverante y dedicado, pues requiere entender, estructurar y poner en marcha las clínicas jurídicas como un modelo pedagógico que permite la asistencia social, no lo uno sin lo otro, ya que terminaría derivando en una naturaleza jurídica diferente (v.gr. una asignatura más del currículo o un consultorio jurídico). La existencia de foros nacionales e internacionales en los cuales se expongan las diversas experiencias permitirá consolidar los intereses propios, evidenciar avanzas y tomar ideas para fortalecer el trabajo que se adelanta. De igual forma, la sistematización de las experiencias permitirá tomar modelos exitosos como puntos de referencia para ahondar en la concientización de la importancia del interés público, para seguir formando a los estudiantes con responsabilidad social, para contribuir al cambio que tanto reclaman las sociedades de todas las latitudes.

Así que, una gran conclusión que podría plantearse, es que hay más retos que conclusiones, especialmente en lo que se refiere a la consolidación en nuestro país del trabajo clínico y del trabajo Probono. Esto requiere, para el trabajo clínico, fomentar la creación de nuevas clínicas para ampliar el movimiento y tener este tipo de iniciativas en las diferentes regiones del país para, de esa manera, ir implementando el modelo clínico en la formación de los estudiantes de derecho e igualmente, proveer servicios legales frente a las necesidades sociales de los distintos lugares del país. Por su parte, para el trabajo Probono, requiere, de un lado, una mayor conciencia por parte de los abogados de la importancia de su función social, superando las visiones clásicas del

ejercicio profesional y adentrándose en el conocimiento de causas que logren aportar al capital social de un país, particularmente de uno en desarrollo como el nuestro.

Para ello, la Academia deberá contribuir sembrando la importancia del interés público, el trabajo Probono, el litigio de causas socialmente relevantes y responsabilidad social de la profesión, en el proceso de formación de los estudiantes, a partir de la implementación de modelos pedagógicos y prácticos que permitan ir tomando conciencia del tema, tales como la educación legal clínica, las prácticas jurídicas Probono, la investigación formativa, entre otras.

En el Foro Europeo de Probono referido dentro del texto, en el panel sobre el estado actual del Probono en España, se planteó una idea que considero de especial relevancia para la reflexión que procura esta ponencia que además resume la importancia de la implementación de la trilogía de herramientas acá expuesta: una sociedad que no reconoce a los débiles, terminará por no reconocerse, por eso la imperante necesidad de comprometerse con las causas sociales, pues un país que no tiene capital social, termina siendo un país con graves debilidades que se verán reflejadas en las instituciones, las autoridades y su estructura misma.

Bibliografía

Alvarez, A., *La educación clínica. Hacia la transformación de la enseñanza del derecho*, en *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados*, (M. Villarreal, Ed., Instituto Tecnológico Autónomo de México D.F., 2007).

Cadavid, A., *Amicus Curiae presentado en el caso de Alberto Fujimori en el Perú*, en *Educación legal clínica y defensa de los derechos humanos. Casos Paradigmáticos del Grupo de Acciones Públicas - GAP*, (B. Londoño, Ed., Universidad del Rosario, 2009).

Centro de Estudios Sociales y Legales CELS, *Litigio estratégico y derechos humanos. La lucha por el derecho,* (Siglo Veintiuno Editores Argentina S.A., Buenos Aires, 2008).

Correa, L., *Litigio de alto impacto: Estrategias alternativas para enseñar y ejercer el Derecho*, 7 Opinión Jurídica, No. 14, (2008).

Cyrus R. Vance Center, *Guía para la implementación de programas Probono en las firmas de abogados de Latinoamérica,* 2009. Disponible en: http://www.trust.org/documents/pro-bono/guides/GuiaProBono1013.pdf

Londoño, B., Et Al, *El concepto de Litigio Estratégico en América Latina,* en *Revista Vniversitas*, No. 121, 53, (2010). Disponible en: http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=82518988003

Matanzo, A., *La Educación Jurídica en Puerto Rico. La clínica de asistencia legal de la Universidad de Puerto Rico,* en *Enseñanza clínica del derecho. Una alternativa a los métodos tradicionales de formación de abogados,* (M. Villarreal, Ed., Instituto Tecnológico Autónomo de México D.F., 2007).

Sánchez, F., *El Litigio Estratégico en México: la aplicación de los derechos humanos a nivel práctico. Experiencias de la sociedad civil,* (Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, México, DF, 2007).

Villarreal, M., *El litigio estratégico como herramienta del Derecho de Interés Público*, en *El Litigio Estratégico en México: la aplicación de los derechos humanos a nivel práctico*, (F. Sánchez, Ed., Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos, México D.F., 2007).

Apartado 2: Las utilización de las simulaciones como método docente

31. LA SIMULACIÓN DE JUICIOS COMO HERRAMIENTA DE APRENDIZAJE PRÁCTICO DEL DERECHO[344]

THE MOUT COURT AS A TOOL OF PRACTIC LEARNING OF LAW

Antonio Fernández Hernández, Profesor Contratado Doctor, Universidad Jaume I de Castellón, E-mail: anandez@uji.es

Resumen:
En este artículo se analiza la relevancia del aprendizaje práctico del Derecho Penal y cómo constituye para ello una herramienta ideal la simulación de juicios orales completos, en los que no sólo se realizan los cometidos técnicos de carácter sustantivo, sino también de carácter procesal, principalmente, la práctica de la prueba. Se pone de manifiesto además, el potencial que esta herramienta presenta a efectos de coordinación de la docencia entre distintos estudios universitarios de grado.

Palabras Clave: Derecho penal; innovación educativa; simulación de juicios; coordinación entre titulaciones.

Abstract:
In this article it is analized the relevance of the practic learning of the Criminal Law. For that purpouse it is essencial the complete mout courts, where the students develop not only material but procedural actions, basically, the practice of evidences. Furthermore, this work shows the potential of this tool to coordinate the teaching of different degrees.

Keywords: Criminal Law; educational innovation; mout court; degrees coordination.

[344] El presente artículo es resultado del Proyecto de Innovación Educativa titulado *La simulación de juicios como herramienta de aprendizaje práctico del Derecho*, subvencionado por la Unitat de Suport Educatiu de la Universitat Jaume I de Castellón.

Bolonia ha supuesto un cambio forzoso en la metodología docente a nivel universitario, y la docencia en el Derecho no constituye una excepción a dicha realidad. Si bien hasta ahora podía, más o menos, "trampearse" las metodologías docente y evaluadora empleadas y seguir limitándose a (sin que esto suponga una postura crítica hacia ella) impartir clases magistrales con una única prueba evaluadora a superar por los alumnos en las fechas fijadas en las convocatorias oficiales, las memorias de los títulos de grado obligan a introducir forzosamente los cambios que las mismas reflejan. Cambios que van referidos, no sólo a la forma de evaluar (de la que no nos ocuparemos en estas líneas) sino también de aquello que debe tener lugar en el aula[345].

Dicha circunstancia conlleva que, para aquellos que no lo hicieran con anterioridad, ahora resulte preceptivo el prestar la debida atención, no sólo a la formación teórica de los alumnos, sino también a la práctica (ya sea ésta mediante la realización de clases prácticas, seminarios, laboratorios, o cualquier otra metodología que el docente estime oportuna). Formación práctica que, hasta no hace mucho, oscilaba (en determinadas áreas de conocimiento) entre escasa e inexistente. Al respecto sólo una advertencia previa. Con lo que diremos en estas breves páginas no se está denostando la formación teórica universitaria. A nuestro entender, si algo debe caracterizar a un universitario, es precisamente, la posesión de conocimientos de los que carece quién no ha podido o no ha querido recibir una formación superior. Eso implica que la adquisición de conocimientos (y no sólo la adquisición de destrezas y competencias) debe orientar la labor docente a desempeñar en el ámbito universitario[346]. Con todo, creemos que es crítica unánime (entre otras muchas) al sistema universitario español (al menos en

[345] Buen ejemplo de ello es el hecho de que ahora deban constar expresamente en los horarios de los grados, no sólo el número de horas que deben dedicarse a teoría, práctica, seminarios, laboratorios, tutorías y evaluación, sino también los días en los que se desarrollarán cada una de dichas metodologías. La naturaleza atribuible a cada una de las clases, que puede ser obviada por el profesor si no hay más cambio que la mera asignación en el horario, se vuelve insalvable en los supuestos en los que hay desdoble de grupo para, por ejemplo, llevar a cabo las prácticas.

[346] Buena prueba de ello es el hecho de que, cuando planteas casos para resolver a alumnos que comienzan su aprendizaje en Derecho Penal. Parte general, los debates (cuando los hay) distan mucho de ser debates jurídicos y los argumentos empleados son, como no podía ser de otra forma, más propios de otros foros menos técnicos. Ello evidencia que la formación teórica continúa siendo imprescindible. Sólo puede llevarse a cabo una buena práctica cuando se conoce aquello que debe aplicarse. Pese a ello, estas actividades realizadas con los alumnos prematuramente tienen la innegable ventaja de permitir al docente conocer su opinión (la cual no deja de ser un reflejo de las opiniones que al respecto tienen determinados grupos de la sociedad) sobre las cuestiones que deberán ser tratadas al desarrollar el contenido de la asignatura. Sin duda, ello posibilita que el docente adquiera conocimiento también del sentir popular relativo a una determinada cuestión.

nuestra disciplina) el que los alumnos adquirían mucha formación teórica, cuyo control venía determinado por la exposición de tales conocimientos, pero podían (como de hecho ocurría) obtener un título universitario de licenciado en Derecho, pudiendo inscribirse en el Colegio profesional oportuno y comenzar a ejercer la abogacía o la procuraduría sin haber visto, por ejemplo, un contrato, una letra de cambio, un recurso administrativo o un escrito de acusación (por supuesto, ni hablar de asistencias a juicios orales). Esta, que consideramos una carencia evidente, se ha ido, no obstante, subsanando en los últimos años y hoy en día resulta complicado seguir afirmando la crítica acabada de exponer. Si alguna valoración positiva debe hacerse de Bolonia, es que al menos, ha obligado a replantearse la labor docente[347].

Somos pues, de la opinión de que la formación práctica universitaria resulta imprescindible para formar buenos juristas (o, más bien, para sentar una base sólida sobre la que después los alumnos, cuando se conviertan en profesionales, puedan ir mejorando en el desempeño de sus funciones).

Lo anterior nos conduce a preguntarnos, por tanto, cuál es la labor del docente en el ámbito universitario. Y, a nuestro parecer, un buen docente debe preocuparse no sólo por que los alumnos asimilen determinados conocimientos (lo cual es innegable por los motivos ya expuestos), sino por procurar que el alumno adquiera los fundamentos (también prácticos) que le permitan en el futuro desempeñar la labor profesional para la que le habilita la obtención del título universitario[348]. En consecuencia, se torna esencial determinar cuáles son esos fundamentos. Éstos, según nuestra opinión, deben inexcusablemente consistir, cuanto menos, en la adquisición por parte del alumno de un espíritu crítico que le ayude a analizar la información con la que cuenta y actuar en consecuencia. El alumno en la universidad debería aprender, además de conocimientos teóricos, a pensar. Para ello las prácticas constituyen una buena metodología.

Recientemente, un sector del alumnado de la universidad en la que desempeñamos nuestra labor como docentes, la Universitat Jaume I de Castellón, está mostrando su

[347] En el mismo sentido vid. ORIHUELA CALATAYUD, E., y RUBIO FERNÁNDEZ, E. Mª., (2010) "La clínica jurídica como metodología: una propuesta para la renovación", en Rubio, E. Mª., Magnolia Pardo, Mª., y Farias, M., (Coords.), Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS, Ediciones de la Universidad de Murcia, Murcia, p. 145.

[348] Eso no implica que deba centrarse en concretas formas de actuar. El universitario deberá adaptarse a la metodología de trabajo que se emplee en el lugar donde desarrolle su actividad laboral.

disconformidad con el sistema de evaluación que el Área de Derecho penal emplea. Aunque hemos dicho que estas páginas no van a versar sobre evaluación de asignaturas, permita el lector un pequeño paréntesis que, creo, resulta ilustrativo al objeto de este trabajo. El modo en el que se vienen evaluando las asignaturas obligatorias del Área, esto es, *Derecho Penal I. Parte General* y *Derecho Penal II. Parte Especial*, consiste en un examen que consta de dos partes y que supone un 80% de la nota final. A ello se añade una evaluación continua que representa el 20% restante y que sólo es computable cuando el alumno ha superado el examen. Dicho examen consta de dos partes de igual peso en la calificación final (el 50% de la calificación máxima que el examen puede otorgar): un examen teórico oral ante tribunal y, para quienes lo superen, un examen práctico escrito consistente en la resolución de un supuesto práctico, para lo cual pueden emplear cuántos materiales estimen oportunos (básicamente el Código Penal, el manual de la asignatura y apuntes de clase).

Este sistema conlleva que un alumno pueda aprobar la teoría y, sin embargo, suspender la asignatura por no haber superado la resolución del caso práctico. Pues bien, como decíamos, se está reclamando por parte de los alumnos que aquel que hubiera superado la prueba teórica no tendría porque volver a realizar la totalidad de la prueba, pretendiendo que la nueva evaluación del alumno se limite a la realización de un nuevo supuesto (lo que en la práctica supone "guardar" la nota obtenida en el teórico en la convocatoria oficial). Esto, que sin duda supone un criterio más favorable para los alumnos, en la medida en que disminuye la materia a estudiar, parte de una premisa, a nuestro parecer errónea, que no es otra que la de considerar como algo escindible la adquisición de conocimientos teóricos y la aplicación práctica de los mismos. Como si el hecho de que la división de la forma de evaluar implicara una división de la materia evaluada. Cuando en realidad, la segunda no sólo refleja la demostración por parte del alumno de la adquisición de destrezas y competencias, sino también la correcta asimilación de los conocimientos teóricos, los cuales debe demostrar, no sólo que conoce, sino que sabe aplicarlos a un supuesto concreto dado. Ésta y no otra es la principal función que tiene, según nuestro parecer, el aprendizaje práctico. Lo cual, por cierto, será lo que se les pedirá cuando deban desarrollar su labor profesional.

En consecuencia, de lo que tratan estas páginas no es sino de cómo hemos pretendido fortalecer esa formación práctica que los alumnos requieren. Concretamente en Derecho penal.

II

La formación práctica puede tener diversos grados de complejidad. Así, la aplicación práctica del Derecho penal puede llevarse a cabo mediante la resolución de determinadas cuestiones puntuales que se les planteen a los alumnos en el aula; o, avanzando un poco, pueden consistir en la resolución de supuestos prácticos propiamente dichos, a resolver también en el aula, usualmente extraídos de resoluciones judiciales, a fin de que, partiendo de unos hechos dados, busquen argumentos jurídicos para solventar las diversas cuestiones que los mismos puedan plantear en aras a determinar si los hechos resultan penalmente relevantes y, de ser así, a quién o quiénes puede atribuirse responsabilidad penal, y en qué medida, por los mismos.

Todas estas actividades tienen un objetivo muy determinado, que no es otro que el que los alumnos aprendan a argumentar razonada y razonablemente en términos jurídicos una determinada postura. En consecuencia, se refuerza el pensamiento lógico e interpretativo de los textos legales. Sin duda, competencias éstas que resultarán esenciales en su futuro profesional y que, a mayor abundamiento, resultan de un innegable interés en la docencia de la asignatura, por cuanto sirven para asentar y profundizar la comprensión de los conocimientos adquiridos. Este constituye, por tanto, un método ideal para introducir al alumno en este tipo de ejercicios, por resultar, si se nos permite la expresión, "los más básicos". Lógicamente, la dificultad de estos supuestos puede variar, lo que en absoluto implica que su resolución deba resultar sencilla al alumno. Con todo, sin embargo, y de cara a una formación más general del discente, este sistema plantea una carencia de base, que no es otra que la de limitarse al planteamiento y resolución de cuestiones materiales, o de Derecho penal sustantivo, si se prefiere. No obstante, esas no serán las únicas a las que deberá enfrentarse en su futuro laboral. La idea que nos movía por tanto, era la de intentar completar, en la medida de las posibilidades (especialmente temporales) que ofertan las referidas

asignaturas, esa formación práctica. No tanto (o no sólo, más bien) por considerarlo relevante para la propia formación, como por el hecho de incentivar el interés de los alumnos por la materia impartida y por la asistencia a clase.

El mecanismo a través del cual hemos llevado a cabo tal labor ha sido, como indica el título de esta ponencia, mediante la simulación de juicios, actividad que si bien no resulta novedosa en absoluto, ello no es óbice para considerarla como una herramienta docente esencial, siendo el ideal a lograr el incluir la misma como mecanismo generalizado docente. Lo cual, por cuanto diremos más adelante, resulta, al menos por el momento, bastante complicado.

Como decíamos, la simulación de juicios es una herramienta clásica en la enseñanza del Derecho que, de alguna manera, lleva tiempo empleándose en las aulas[349]. Y, además, por su versatilidad permite limitar la actividad a las concretas circunstancias en las que se desarrollará la misma. De hecho, y a fin de cuentas, la modalidad de resolución de casos prácticos en el aula a la que aludíamos *supra* no deja de ser una plasmación de parte de la actividad que las partes procesales de un proceso penal deben desarrollar en un momento determinado del mismo[350]. Ello implica que pueden simularse juicios en la propia aula, sin mayor apoyo inventariable que unas mesas y sillas en las que se sitúen las partes procesales y el órgano (unipersonal o colegiado) jurisdiccional. Sin embargo, en nuestro caso hemos ido un poco más allá[351].

La forma en la que se ha llevado a cabo la simulación de juicios ha sido posible gracias al apoyo incondicional que el Decanato de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas de la Universitat Jaume I de Castellón prestó a la idea desde el principio, comenzando por facilitar algo que con Bolonia comienza a ser un bien escaso: el espacio físico. En efecto, lo primero que se necesitaba era la creación de una sala de

[349] Buen ejemplo de ello puede encontrarse en ALONSO RIMO, A., (2010), "Aprendizaje cooperativo en Derecho Penal: algunas consecuencias", en *Miradas a la innovación: experiencias de innovación en la docencia del derecho*.

[350] Concretamente, el trámite de informe jurídico que tiene lugar una vez que las conclusiones provisionales han sido elevadas, modificadas o no, a definitivas.

[351] En el mismo sentido vid. Guía para Clases Prácticas, en la expresamente se indica que "el caso práctico ha constituido la única modalidad de clase práctica que han conocido generaciones y generaciones de alumnos". Anónimo (2011), Guía para Clases Práctica, Dykinson, S.L., Madrid, 9. 143.

vistas exclusivamente dedicada a la simulación de juicios. Si esta era una necesidad que venía haciéndose evidente desde hacía tiempo, últimamente se había hecho insalvable, principalmente como consecuencia de la existencia de un Master de Práctica Jurídica, para el cual la existencia de una sala de estas características se hacía imprescindible. Así, una vez aprobada la dedicación exclusiva de un aula a sala de vistas, la obtención de dos proyectos de mejora docente subvencionados por la *Unitat de Suport Educatiu* de la Universidad posibilitó que la sala de vistas se convirtiera en una realidad, habiéndose requerido para ello transformar el aula, imitando una sala de vistas de las que puede encontrarse en cualquier Ciudad de la Justicia de nuestro país. Así nació la sala a la que la Junta de Facultad celebrada el día 18 de octubre de 2012 decidió por unanimidad dar el nombre de Tomás S. Vives Antón, la cual ha sido dotada de la tecnología necesaria, no sólo para poder realizar videoconferencias, sino para poder grabar las simulaciones de juicios, lo que permite al docente y a los alumnos revisar lo realizado por éstos, de cara a posibilitar un análisis crítico de la labor desarrollada. Dicha Sala fue inaugurada el día 26 de octubre de 2012 por el Rector de la Universidad con la presencia del Vicepresidente y de la Vocal portavoz del Consejo General del Poder Judicial, acto al que acudieron diversas autoridades locales del ámbito de la Administración de Justicia. Con esta sala se posibilita reducir el número de visitas fuera de la sede universitaria y, al mismo tiempo, se permite que los discentes aprendan a desempeñar el rol de los distintos intervinientes en el proceso, quedando garantizada asimismo la participación de los magistrados y jueces de nuestra provincia merced a un importante Convenio específico, que gracias a la iniciativa de la Profa. Cuerda Arnau se ha firmado entre la Universidad Jaume I y el Consejo General del Poder Judicial para lo cual fue determinante contar con el aval de Gabriela Bravo, a quien nuestra universidad debe agradecerle su constante apoyo a cualquier iniciativa que redunde en la mejor formación de nuestros titulados.

La primera cuestión que surge en relación a esto no es otra que la de si realmente era imprescindible la creación de una sala de vistas en la universidad. Y lo cierto es que si. El motivo principal, aunque no el único, es el de que el mero hecho de cambiar de escenario, trasladando a los alumnos a un espacio físico cuya función principal no es otra que la de simular juicios, posibilitar que los mismos puedan vestir toga y que su

actuación sea gravada, pudiendo verse con posterioridad, constituye un incentivo que, a nuestro parecer, hace más atractiva la materia objeto de estudio. El hecho de que deban defender determinadas posiciones en el ámbito que un futuro más o menos lejano les será propio, hace que los alumnos le encuentren una mayor justificación a los conocimientos que deben adquirir. Por otro lado, y sin que ello sea menos importante, si las titulaciones académicas de las ramas de ciencias no conciben la enseñanza de su materia objeto de estudio sin el uso de laboratorios propiamente dichos en los que llevan a cabo la experimentabilidad que les es propia, no tenía mucho sentido que una titulación como Derecho, que tiene también un ámbito propio de actuación, no contara con ello. Desde esta perspectiva, ha sido suplida una carencia que debía ser resuelta.

No obstante, este no es el comienzo de la actividad docente desarrollada, sino más bien el final. En realidad, la simulación de juicios que hemos llevado a cabo, y la idea que tenemos proyectada no es más que la continuación natural de otras que ya venían desarrollándose.

Con anterioridad nos referíamos a la resolución de supuestos prácticos en el aula. Dicha labor se complementaba con la visita por parte de los alumnos, acompañados de los docentes, a la Ciudad de la Justicia de Castellón, a fin de que pudieran ver la celebración de juicios reales. Esta labor previa deviene fundamental, no sólo, de nuevo, para incentivar al alumnado al estudio de la materia[352], sino para que ellos mismos tomen conciencia y conocimiento de primera mano de cómo funciona una sala de vistas. Si a ello se le une la fortuna que en Castellón tenemos de poder contar con profesionales volcados con la institución que tienen la delicadeza y el detalle, no sólo de no poner problema alguno al hecho de que veinticinco o treinta alumnos de derecho acudan a sus juicios, sino de responder en los breves espacios de tiempo que tienen entre un señalamiento y otro cuántas dudas les planteen, la experiencia resulta altamente gratificante[353].

[352] Una de las formas más útiles de demostrar a los alumnos la relevancia de la concurrencia en un caso de, por ejemplo, un error de prohibición, es viendo a un letrado realizando dicho alegato ante un Tribunal.
[353] Ésta, sin embargo, no es la única forma en la que los órganos jurisdiccionales colaboran con nosotros, como se verá *infra*.

Es precisamente después de que los alumnos han visto cómo se desarrolla un juicio oral, así como una vez que han ido adquiriendo conocimientos teóricos y han ido aplicando los mismos a la resolución de supuestos concretos, cuando puede procederse a la simulación de juicios. La especialidad de la actividad que realizamos es que no nos hemos limitado a la fase de informe jurídico, la cual, como señalábamos con anterioridad, puede simularse también en el aula. Por el contrario, la simulación del juicio oral es completa, esto es, se simula el juicio oral en su totalidad y no sólo la parte final del mismo, lo cual implica que los alumnos no sólo adoptan el rol de las partes procesales (acusación y defensa) y del órgano jurisdiccional, sino también las de acusado, testigos y peritos. En consecuencia, los alumnos no sólo deben pensar en los argumentos jurídicos que permitan defender la postura procesal que estén representando, sino que se ven también obligados a buscar los medios probatorios que permitan sostener dicha postura. Así, no sólo deben pensar qué concretas pruebas deben presentar, sino que a su vez, cuando ésta es testifical, deben ser capaces de estructurar un interrogatorio que no se limite al mero planteamiento de cuestiones sin más, sino por el contrario, que conduzca a un objetivo muy determinado. Con otras palabras, los alumnos deben tener claro qué concretas circunstancias necesitan que sean acreditadas en la simulación del juicio oral y cómo hacerlo. Todo ello con el añadido de que, al igual que ocurre en la realidad, aunque los alumnos preparen los papeles y en principio, todo esté orquestado, lo cierto es que una vez que tienen lugar las declaraciones testificales no saben qué va a resultar de las mismas, con lo que en no pocas ocasiones se ven obligados a modificar la estrategia que tenían planificada, por el simple hecho de que las pruebas practicadas en el plenario no respaldan aquello que pretendían sostener en un principio. Consecuentemente, se logra con los alumnos algo que con anterioridad no era posible, que no es otra cosa que el que se enfrenten, por vez primera, al ejercicio de parte de las funciones de un abogado, desarrollando competencias que, por ser transversales, no caen dentro del ámbito propio de ninguna asignatura del plan de estudios, lo que suele conllevar el que, al no ser responsabilidad específica de nadie, nadie termine haciéndose cargo de la misma.

Los hechos que se enjuician son extraídos de causas judiciales reales, al permitirse a los docentes la consulta de rollos de sala de los cuales se extrae la información

imprescindible para poder proceder a la simulación de juicios. Lógicamente, con la exclusión de cuántos datos cuya publicidad pueda resultar problemática. Dicha colaboración, de nuevo, ha sido posible gracias al convenio con el Consejo anteriormente referido.

A partir de aquí, la dificultad que quiera dársele a las simulaciones depende del docente, pudiendo ir desde la versión más sencilla, lo que implica que los alumnos acceden a los escritos de calificación provisionales y a partir de ahí preparan su participación, o bien yendo a lo más difícil (y ajustado a la realidad) que no es otra cosa que facilitarles únicamente la denuncia o la querella, debiendo partir desde ahí[354]. Ello conlleva que los alumnos deben preparar el rol que les ha tocado desempeñar, de forma que, al igual que algunos deben ejercer de partes procesales, quienes actúan como Jueces o Magistrados deben redactar la resolución que estimen oportuna al hilo de lo ocurrido en la simulación. A estos efectos resulta muy relevante la comparación entre la resolución recaída en el asunto en cuestión, con la solución a la que se llega en la Universidad, incidiendo en dichas diferencias y en los motivos a los que obedecen las mismas. Lo cual, por cierto, les hace ser conscientes de la relevancia que tiene su papel a la hora de la verdad. La evaluación de dicha actividad puede recaer tanto sobre los distintos escritos que los alumnos deban elaborar como sobre la actuación llevada a cabo en la simulación de los juicios, o incluso ambas al unísono.

III

Siendo todo lo expuesto hasta el momento virtudes del sistema que pretendemos implantar con mayor generalidad y presencia, lo cierto es que no son las únicas, pues si algo caracteriza a la simulación de juicios es la alta capacidad de interdisciplinariedad que presenta, posibilitando la interacción, no sólo de alumnos que se encuentran cursando diferentes asignaturas del Grado en Derecho, sino entre estos y los alumnos de otros Grados.

[354] Incluso todavía puede irse más allá y hacer que un compañero, cual si fuera un ciudadano corriente, les cuente "qué le ha sucedido" para que los compañeros decidan cómo dar comienzo al proceso judicial. Ello no obstante, resulta complicado, principalmente por cuestiones de tiempo. No puede olvidarse que estas actividades se añaden a la docencia (en sentido estricto) del temario propio de la asignatura en la que se desempeñan estas actividades.

Al igual que ocurre en la realidad, para que la justicia pueda actuar se requiere, no sólo la participación de la ciudadanía, sino también de determinados profesionales que por sus especiales conocimientos permiten a los órganos jurisdiccionales saber lo ocurrido, a fin de poder aplicar, de la forma más ajustada posible, el ordenamiento jurídico. Ello implica que en muchos casos, un ámbito específico del desarrollo de determinadas profesiones viene relacionado con la actuación de los tribunales. La simulación de juicios permite que los alumnos de los grados que habilitan para el desarrollo de tales profesiones puedan, desde la universidad, familiarizarse con la labor que tal vez deban desempeñar en el futuro, pretendiendo suplir con ello carencias que la realidad cotidiana se encarga de hacer evidentes.

Así, por ejemplo, reviste especial interés la labor que los medios de comunicación desempeñan a diario cuando informan a la ciudadanía de asuntos judiciales (labor ésta, por cierto, que cada vez ocupa más tiempo en los espacios informativos). Que los futuros profesionales aprendan en las facultades cómo debe informarse sobre temas jurídicos resulta algo ciertamente necesario.

De la misma forma, la labor que desempeñan los intérpretes en el ámbito de la justicia resulta esencial, máxime desde que la Unión Europea emitiera la Directiva 2010/64/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 20 de octubre de 2010, relativa al derecho a interpretación y a traducción en los procesos penales, en cuyo artículo 2 se prevé el derecho a interpretación, el cual conllevará la asunción de determinadas obligaciones para los Estados miembros[355]. En consecuencia, coordinar la actuación de alumnos del Grado de Traducción e Interpretación junto con los de Derecho, en una simulación de

[355] Entre ellas, la de "velar por que todo sospechoso o acusado que no hable o entienda la lengua del proceso penal se beneficie sin demora de interpretación en el transcurso del proceso penal ante las autoridades de la investigación y judiciales, incluido durante el interrogatorio policial, en todas la vistas judiciales y las audiencias intermedias que sean necesarias" (art. 2.1). Servicio de interpretación que debe ser garantizado, "en caso necesario y con miras a salvaguardar la equidad del proceso" en "la comunicación entre el sospechoso o acusado y su abogado en relación directa con cualquier interrogatorio o toma de declaración durante el proceso, o con la presentación de un recurso u otras solicitudes procesales" (art. 2.2). Derecho de interpretación que se extiende a "personas con limitaciones auditivas o de expresión oral" (art. 2.7), y que deberá tener "una calidad suficiente para salvaguardar la equidad del proceso, garantizando en particular que el sospechoso o acusado en un proceso penal tenga conocimiento de los cargos que se le imputan y esté en condiciones de ejercer el derecho a la defensa" (art. 2.8).

un juicio resulta, sin duda, una actividad muy necesaria, no sólo para los futuros intérpretes, sino también para los futuros juristas que, como consecuencia de la globalización, cada vez con mayor frecuencia deben desempeñar el ejercicio de su profesión en relación a ciudadanos que desconocen el idioma nacional.

Por supuesto, el número de disciplinas (o titulaciones si se prefiere) puede ampliarse todo lo que se considere oportuno. En estas páginas, por no agotar al lector, nos referiremos únicamente a dos más. Concretamente, Criminología y Ciencias de la Salud. En efecto, la figura del criminólogo y del informe criminológico está adquiriendo cada vez más relevancia, especialmente en el ámbito jurisdiccional penal. En consecuencia, la actuación de alumnos del Grado en Criminología y Seguridad puede resultar igualmente muy beneficiosa. Y otro tanto ocurre con los alumnos del Grado en Ciencias de la Salud, algunos de los cuales serán los encargados, en el futuro, de valorar y peritar las lesiones que una persona presente, debiendo testificar en los plenarios en su condición de tales. El recurso a alumnos de otras titulaciones presenta la indudable ventaja de servir no sólo a los alumnos de los mismos, permitiéndoles adquirir competencias en un ámbito específico de su profesión en el que pueden terminar desempeñando sus funciones, sino también para los alumnos del grado en Derecho que, al excluir de su control el contenido de las "pruebas" empleadas en la simulación del juicio, consiguen una mayor similitud entre lo realizado en la universidad y lo que constituye la práctica real.

Es precisamente por ello que el Grupo de Innovación Educativa (en adelante, GIE), dirigido por la Profa. Cuerda Arnau, al que le fueron concedidos los proyectos de innovación educativa, gracias a cuya financiación la Sala de Vistas Tomás S. Vives Antón es ya una realidad han decidido elaborar un manual de Sala, cuya publicación ya ha sido comprometida, en el que se pone por escrito lo que se viene practicando diariamente en una sala de vistas, desde el modo de colocarse o dirigirse al tribunal y las partes hasta la forma de argumentar y persuadir respetando en todo caso las reglas deontológicas, que también son reglas básicas del procedimiento. Manual que además, está siendo elaborado con la colaboración de personal docente e investigador del Grado

en Interpretación y traducción, abordándose también, el papel que los traductores jurados y los intérpretes juegan en el ejercicio cotidiano de la Justicia.

Perseguimos, pues, ofrecer un conjunto ordenado de materiales que ayuden por igual a las dos partes del binomio pedagógico, pero con el firme convencimiento de que no hay metodología alguna capaz de superar a las ventajas que resultan del interés de unos por enseñar y de otros por aprender. Por lo que a nosotros respecta, tenemos la inmensa suerte de ser docentes vocacionales y de contar con la generosa colaboración de personas e instituciones profundamente comprometidas con la enseñanza de las nuevas generaciones de juristas. Por eso es de rigor mostrar nuestro sincero agradecimiento a todos aquellos que han participado generosamente en la formación de nuestros estudiantes, ya sea posibilitando su asistencia a las vistas, ya sea abriéndoles los centros de ejecución de penas o medidas. Gracias a las diferentes personas que han ocupado la dirección de los Centros penitenciarios de la provincia (Olga Ballesteros, Ana Acosta y Antonio Carretero) y a quien desde años dirige con singular dedicación el Centro de Menores de Castellón, Alberto López Marcos, pues todos ellos han permitido que nuestros jóvenes se acercasen a lo que realmente representa la imposición de una condena. Aprovechamos asimismo estas líneas para felicitar a los internos de Pi Gros por los murales de *trencadís*[356] que tan amablemente han donado a la Facultad de Ciencias Jurídicas y que hoy presiden la Sala de Vistas.

Una mención especial merecen los compañeros de la Audiencia Provincial de Castellón por lo mucho que han contribuido a enriquecer la formación de quienes hemos tenido la enorme satisfacción de trabajar con ellos como magistrados suplentes. Con este trabajo compartimos lo que hemos aprendido de los prácticos con los estudiantes comprometidos con su propia formación, que son los mismos que nos han instado a elaborar este material, que esperemos que les ayude a seguir mejorando; esa sería nuestra mayor satisfacción.

Pero la sala de vistas no ha resultado beneficiosa únicamente a efectos docentes, sino que desde su creación, resulta uno de los lugares visitados por los alumnos de

[356] Mosaico.

secundaria en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas durante las Jornadas de Puertas abiertas que de manera regular organiza la Universitat Jaume I de Castellón. Mostrándoseles por parte de uno de los miembros del GIE a los mismos no sólo la Sala propiamente dicha, sino las actividades docentes que se desarrollan en la misma.

IV

Lo señalado hasta el momento no deja de ser una visión parcial de la experiencia. Visión parcial por cuanto únicamente se han expuesto las virtudes del uso de la metodología indicada (que, como se han visto, no son pocas) y el potencial que la misma reviste. Sin embargo, estas páginas no estarían completas si no se pusieran de manifiesto también los problemas a los que debe hacerse frente. En primer lugar, el desarrollo de la misma requiere mucho tiempo. Tiempo que debe compaginarse con el contenido propio de la asignatura, lo que conlleva que el que se dispone en la práctica no sea suficiente como para poder llevar a cabo tantas simulaciones como sería deseable.

Por otro lado, dado que determinadas actuaciones deben desarrollarse fuera del campus universitario, se requiere de la buena voluntad de los compañeros docentes de otras asignaturas cuyo tiempo, inevitablemente, se termina ocupando. Si bien es cierto que hasta el momento nunca nadie ha puesto problemas, ello no es óbice para tener claro que no se deja de depender precisamente, de esa buena voluntad.

Creemos que con lo anterior ha quedado claro que los docentes estamos muy satisfechos con la experiencia y que, de hecho, estamos analizando cómo poder incrementar su presencia, e incluso, su valoración a efectos de evaluación de la asignatura (lo cual hasta el momento se está haciendo a través del porcentaje correspondiente a la evaluación continua).

Resta únicamente por exponer la opinión que los alumnos tienen de las simulaciones de juicios. Y lo cierto es que dicha opinión resulta también muy positiva. Tan es así, que

uno de los alumnos del Master en Abogacía, después de la simulación del primer juicio preguntó: "¿Y esto por qué no se ha hecho antes?". Creo que ello es suficientemente ilustrativo. De las encuestas de satisfacción que se les ha pasado a los alumnos, resulta destacable la utilidad que los alumnos le confieren a dicha actividad. El aspecto que han encontrado susceptible de mejora (a parte de desarrollar un mayor control sobre la labor particular que realiza cada miembro del grupo cuando han trabajado conjuntamente) es la de incrementar el número de simulaciones. Además de ello, consideran que esta metodología es adecuada para aumentar la interrelación entre alumnos y entre los alumnos y los profesores. Han sido los propios alumnos quienes, a través de esta encuesta han puesto de manifiesto que la simulación de juicios les permite plantearse la materia objeto de estudio desde una perspectiva diferente.

En conclusión, creemos que la simulación completa de juicios es un mecanismo que tiene muchas posibilidades (especialmente si se fusiona con otras metodologías docentes) siendo ahora el gran reto el lograr implantarla de forma que se posibilite que todos los alumnos (lo cual es muy difícil, dado el número de matriculados por grupo) puedan participar activamente en las mismas. Ciertamente, si algo bueno tiene esta metodología es el hacer que tanto docentes como alumnos se planteen la enseñanza y el aprendizaje (al menos del Derecho penal) de otro modo.

32. LA SIMULACIÓN DE JUICIOS COMO HERRAMIENTA METODOLÓGICA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE. UN SUPUESTO CONCRETO DE LA UNIVERSIDAD NEBRIJA

MOOT COURTS AS TOOL FOR UNIVERSITY TEACHING: THE CASE OF THE NEBRIJA MOOT COURT

María Goñi Rodríguez de Almeida. Profa. Dra. Derecho Civil. Universidad Antonio de Nebrija. España. mgoni@nebrija.es
Jordi Regí Rodríguez. Prof. Derecho Comunitario. Universidad Antonio de Nebrija. España. jregi@nebrija.es
Luis Armando García Segura. Prof. Derechos Emergentes. Universidad Antonio de Nebrija. España. lgarcise@nebrija.es

Resumen

I.- Introducción
En este trabajo se analiza una herramienta docente, alternativa al aula, de eminente carácter práctico, como es la simulación de juicios entre estudiantes de Grado en Derecho.
II.- Metodología
En primer lugar, realizamos un estudio sobre el origen de las simulaciones de juicios, y los concursos de simulaciones de juicios o "Moot Court" existentes en los distintos sistemas universitarios, y el resultado que con ellos se ha alcanzado. Con base en estas experiencias reales analizadas, se desarrolló la "Nebrija Moot Court" por parte de unos profesores del Grado en Derecho, en el que se implican los estudiantes de distintos cursos del Grado en Derecho. Por eso, en la segunda fase del trabajo y partiendo de la propia experiencia desarrollada en la Universidad, se describe el modelo instaurado en nuestra Universidad y la forma de organizar el mismo, su metodología, así como las circunstancias de docencia (competencias a adquirir, evaluación, resultado) que con esta actividad se pretende conseguir.
III.- Conclusiones
Analizando tanto las dificultades como las bondades de esta actividad que se ha puesto en práctica, hemos obtenido como conclusión que se trata de una herramienta docente eficaz, motivadora y muy útil para alcanzar las competencias necesarias en nuestros estudiantes para su formación como juristas y abogados.

Palabras clave: Simulación de juicios, herramienta docente, enseñanza, aprendizaje, práctica jurídica, educación jurídica, Moot Court.

Abstract

I.- Introduction
This article briefly analyzes the advantages of Moot Courts as a teaching and learning tool for Law students.
II.- Methodology
First we studied the origins of the first Moot Courts. Then, we examined the major Moot Court competitions currently going on at a higher education level. After this, we developed the Nebrija Moot Court, which is our version of a Moot Court competition, adapted to the circumstances described in the article.
III.- Conclusion

After analyzing the advantages and disadvantages of Moot Courts today, along with our own experience creating one, we have concluded that is very effective, motivating and useful teaching tool.
Keywords: Moot Court, Teaching tool, Learning tool, Legal Education, Legal practice.

1. Introducción

La docencia tradicional en el aula a través de la lección magistral no es suficiente conforme a las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Las implicaciones que el EEES ha supuesto en nuestro sistema universitario son muchas, pero, probablemente, una de las más importantes ha sido el cambio que, como docentes, hemos tenido que, primero, asimilar y luego desarrollar, en cuanto a nuestros tradicionales métodos y herramientas docentes.

Hoy en día, la enseñanza debe centrarse en el alumno que toma las riendas de su propio aprendizaje, lo que se corresponde con una participación activa del mismo en todo el proceso de formación, quedando relegada la posición del profesor en muchos casos a la de un mero gestor del proceso (Fonseca Mora & Aguaded Gómez, 2007). Por eso, las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje son fundamentales para dar cumplimiento al nuevo marco universitario establecido en el EEES.

De este modo, y como herramientas metodológicas de enseñanza-aprendizaje se sitúan muchas de las actividades alternativas al aula. Entre ellas, destacamos la simulación de juicios, que vamos a explicar en este trabajo.

Con las simulaciones de juicios se pretende, básicamente, acercar la realidad al ejercicio profesional de un abogado, un juez, un perito o un fiscal, a los estudiantes de Derecho. De este modo, se les acerca y aproxima al escenario real donde se va a desenvolver su futuro profesional, se familiarizan con las principales ramas jurídicas, con las formas del procedimiento, con las armas de la oratoria y retórica, se embeben de las "triquiñuelas" profesionales, estudian e investigan en profundidad para preparar el caso, y APRENDEN; es decir, se van formando futuros profesionales capaces y preparados que es, en definitiva, lo que persigue todo el proceso de la Declaración de Bolonia[357].

A lo largo de este estudio vamos a analizar, en primer lugar, qué es una simulación de juicio o Moot Court, cuáles son sus fundamentos y su origen, para, a continuación, explicar cómo hemos desarrollado e instaurado esta herramienta docente en nuestra

[357] Declaración de Bolonia de 19 julio de 1999, de los Ministros europeos de educación, que sienta las bases para la construcción de un "Espacio Europeo de Educación Superior", organizado conforme a ciertos principios (calidad, movilidad, diversidad, competitividad) y orientado hacia la consecución entre otros de dos objetivos estratégicos: el incremento del empleo en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes y profesores de otras partes del mundo.

Universidad, y concluiremos con los logros obtenidos en su aplicación, las competencias que han adquirido nuestros estudiantes, sin olvidarnos de poner de relieve las dificultades o desventajas con las que nos hemos encontrado en su establecimiento.

2. Concepto, antecedentes y caracteres de la Moot Court

2.1. ¿Qué es una Moot Court?

Podemos definir a una Moot Court como una simulación artificial de un tribunal o una corte, compuesta por estudiantes, en la cual se presentan y debaten casos hipotéticos (Aggarwal & Anand, 2008). Para Spillane (2008), una Moot Court es una actividad extracurricular que permite a estudiantes, ya sean de bachillerato o profesionales del Derecho, participar en la simulación de los procedimientos de un tribunal. Finalmente, Wolski (2009) afirma que dentro del contexto de formación jurídica una Moot Court es un ejercicio académico que envuelve una discusión hipotética de un caso.

De las definiciones anteriores, podemos asumir que los elementos esenciales que componen una Moot Court genérica son:

a) Caso hipotético
b) Estudiantes
c) Formación
d) Profesores
e) Tribunal o Corte
f) Procedimiento establecido con reglas

Todos los elementos anteriores sufren alteraciones y variantes según el nivel académico en que la Moot Court se desenvuelva. En nuestro caso, el nivel académico es universitario o terciario, dentro de la enseñanza del Derecho. De ahí que se tome como pauta siempre algún tribunal existente, el cual ya cuenta con un procedimiento oral y/o escrito conocido, que servirá de modelo para la simulación.

El objetivo de una Moot Court es el de entrenar a los participantes en la presentación de argumentos jurídicos de forma oral y escrita, de forma clara, estructurada, racional y en poco tiempo (Harhoff, 2008).

2.2 Breve historia de las Moot Courts

El término "Moot" es una palabra inglesa que hace referencia a las asambleas o reuniones llevadas a cabo por las instituciones británicas antiguas del medievo (Aggarwal & Anand, 2008).

La Moot Court ha sido una herramienta para el entrenamiento de profesionales del Derecho durante cientos de años. La primera Moot Court de la cual se tiene evidencia sucedió en el año 997 en Inglaterra. Ya para el siglo catorce, la Moot Court era una herramienta común para el entrenamiento de los futuros letrados en las cortes inglesas del medievo. Siglos más tardes, esta práctica fue importada por las primeras escuelas de Derecho de los Estados Unidos de América (EUA), para luego caer en desuso por el surgimiento del método del caso desarrollado en la Universidad de Harvard en 1870[358].

Los elementos que distinguían aquellas Moot Courts y que todavía persisten hasta hoy son (Wolski, 2009):

- Estudiantes que asumen una postura o parte ante un tribunal simulado;
- Discusión de argumentos jurídicos provenientes de un caso hipotético;
- Respuesta a las preguntas hechas por el tribunal.

A raíz de estos antecedentes históricos, Hill (2005) afirma que la práctica de Moot Court se puede considerar como la forma tradicional y por excelencia de educación jurídica.

No sería hasta el año 1959 cuando se celebrase la primera Moot Court internacional, bajo el nombre de Philip A. Jessup International Moot Court[359] (Spillane, 2008).

Actualmente la práctica de las Moot Court jurídicas está extendida alrededor del mundo, tanto en países de la tradición jurídica del *Common law* como del Derecho continental[360].

---

[358] Warren, C. (1999) (*History of the Harvard Law School and early legal conditions in America*, *Volume I.* Nueva Jersey: The Lawbook Exchange) al recontar la historia de la escuela de Derecho de Harvard, dedica un capítulo entero a las Moot Courts desarrolladas en Harvard y la importancia que las mismas tuvieron durante numerosas décadas.

[359] La *Philip C. Jessup International Moot Court* es actualmente la Moot Court más grande del mundo. En ella participan más de 550 universidades de más de 80 países. La misma trata sobre temas de Derecho internacional público, simulando la Corte Internacional de Justicia (International Court of Justice) con sede en la Haya, Holanda. Para más información, consultar: http://www.ilsa.org/jessuphome (Última visita: 25/05/2013).

Pasemos a ver ahora la experiencia de la Universidad Nebrija implementando su propio modelo de Moot Court.

3. Moot Court Nebrija: un modelo de innovación docente

La Escuela de Derecho y Relaciones Internacionales de la Universidad Antonio de Nebrija dentro del ámbito de la enseñanza fuera de las aulas, lleva ya varios años innovando mediante diversas y variadas actividades, algunas de las cuales ya han sido seleccionadas como modelo de innovación docente[361].

Con esta preocupación por la innovación, la Universidad Nebrija, ya en 2004, fue la primera Universidad española en acoger una de las cuatro finales regionales del "European Law Moot Court" (ELMC), la más prestigiosa Moot Court en el ámbito del Derecho de la Unión Europea, que desde 1998 se viene celebrando de manera ininterrumpida con un gran éxito362.

Después de la organización de la final de la ELMC se decidió poner en marcha un taller de simulación de juicio a menor escala cuyo principal objetivo era la promoción de

---

[360] En Knerr, C.R., Sommerman, A.S. & Rogers, S.K. (2001) (Undergraduate Appellate Simulation in American Colleges. *The Journal of Legal Studies Education*, 19, 27-62) podemos ver un listado de referencias de Moot Courts organizadas por instituciones educativas de Inglaterra, Canadá, Australia, Nueva Zelanda, Estonia, Francia, Polonia, Dinamarca, Vanuatu, Alemania, Suecia e Italia.

[361] En este sentido, la Universidad Nebrija ha puesto en marcha varias iniciativas, de herramientas alternativas al aula, como son:

a) La aproximación práctica a las Instituciones Europeas: *"Un nuevo método de aprendizaje a través de actividades fuera del aula: Una aproximación práctica a las Instituciones europeas"* http://univest.udg.edu/esp/detall.php?clau=198 (Última visita: 23/06/2013). Esta actividad supone que los alumnos de grado de Derecho y Relaciones Internacionales participan en un seminario introductorio sobre la Unión Europea, impartido por los profesores de nuestra Escuela y una simulación de Consejo Europeo en la que el alumno/s asumen el rol de un Estado miembro o institución de la Unión Europea en un caso especialmente preparado. Al final de estas dos actividades se realiza una prueba objetiva y los 24 mejores estudiantes una vez corregida la prueba objetiva y analizando su participación en la simulación de Consejo Europeo obtienen como premio un viaje totalmente subvencionado por el Parlamento Europeo a Bruselas. La visita a Bruselas incluye una completa visita a las Instituciones europeas con sede en Bruselas (Parlamento Europeo, Comisión Europea, Consejo, Comité de las Regiones, Comité Económico y Social y finalmente una visita a una delegación autonómica de alguna de las CCAA.

b) Las simulaciones del Consejo de Seguridad de Naciones Unidas: En este modelo los alumnos de los grados de Derecho y Relaciones Internacionales realizan un juego de rol en el cual los mismos participan en representación de los diferentes países pertenecientes a las Naciones Unidas, participan los debates y exponen sus posicionamientos como representantes de sus respectivas naciones, en relación a cualquier problema de actualidad internacional. Para más información, consultar: http://actualidadnebrija.com/2013/05/13/simulacion-del-consejo-de-seguridad-de-la-onu/ (Última visita: 24/06/2013).

[362] Para más información, consultar: http://www.nebrija.com/vida_universitaria/noticias/detalleNoticia.asp?idnoticia=5657 (Última visita: 20/05/2013).

nuestra Universidad. Este taller servía para dar a conocer a todos los colegios de enseñanza secundaria que nos visitaban, la Escuela de Derecho y Relaciones Internacionales.
En el mencionado taller, basándonos en un caso real muy simplificado para hacerlo mucho más sencillo para los alumnos que venían a nuestro campus, se les ofrecía una charla introductoria realizada por un profesor de la Escuela en la que se les explicaban los elementos y actores principales en un juicio en España.

A continuación, varios estudiantes de la Licenciatura en Derecho, que colaboraban con la Escuela instruían a los alumnos de bachillerato y después los alumnos visitantes eran los que simulaban ese caso con gran éxito, siendo año tras año la actividad promocional más valorada y que más veces fue repetida como actividad para dar a conocer la Universidad a un gran número de estudiantes de Bachillerato.
Viendo que nuestros alumnos estaban muy implicados en esta actividad, nos reunimos en junio de 2010 varios profesores de la Escuela para valorar la posibilidad de implementar un Moot Court en la Universidad Nebrija como modelo de enseñanza fuera de las aulas y con la idea de que ellos adquirieran una serie de competencias específicamente detalladas en este artículo, esenciales para su formación.

Al principio, no tuvimos claro si la Moot debía ser obligatoria o voluntaria, pero finalmente decidimos que la actividad debía ser, de entrada, de tipo extracurricular y totalmente voluntaria, fundamentalmente, para lograr que los alumnos que se implicaran en la misma no estuvieran forzados ni obligados a desarrollarla. Es decir, que su implicación no iba a conllevar la asignación de créditos ECTS (European Credit Transfer System), por la gran dificultad que suponía su evaluación y, porque no decirlo, puesto que también queríamos, dentro de nuestra Escuela de Derecho y Relaciones Internacionales, trabajar y seguir en la línea de fomentar actividades extraacadémicas que lograran motivar a nuestros alumnos potenciando su aprendizaje y a la vez trabajando para que la Moot se convirtiera en una de nuestras actividades de mayor renombre, después de haberse realizado ya su tercera edición, este curso 2012/2013.
La Nebrija Moot Court se celebra en nuestra Universidad desde hace ya tres cursos académicos, siendo la primera edición la realizada en el curso 2010/2011, en nuestra

Sala de Vistas, que cuenta con unos medios audiovisuales avanzados y permite la grabación y la reproducción en monitor de todas las actividades celebradas en el mismo.
Nuestra Moot Court es una actividad para los alumnos de Grado en Derecho, en la que se pretende, a través de la simulación de juicio, que los alumnos se acerquen a la realidad de los Tribunales, así como al ejercicio profesional de la abogacía.
Esta simulación de juicio pretende ser lo más parecida a la realidad posible. Para ello, se reparte a nuestros alumnos un dossier en el mes de diciembre del correspondiente curso académico con un supuesto de hecho real sobre alguna materia del Grado, en el que se han sustituido los nombres reales por unos ficticios. Luego se decide de acuerdo con los alumnos quién realizará los roles de demandante y demandado, que normalmente coinciden con un curso académico que desempeña el mismo. Así, este último año litigaron los alumnos de 2º de Derecho contra los de 1º de Derecho, el anterior 3º de Derecho contra 4º de Derecho y así sucesivamente.
Los equipos están ayudados por un entrenador, normalmente un ex alumno que ya ha finalizado el Grado o la Licenciatura en Derecho. Además, se asigna como asesor de cada grupo, a un profesor de la materia sobre la que versa el caso, con el fin de que los alumnos puedan tener un apoyo ante cualquier duda académica que se les pueda plantear.
Una vez repartidos los papeles, se determina la sede de lo que sería la secretaría judicial del Tribunal, que en este caso se corresponde con la secretaria de la Escuela de Derecho y Relaciones Internacionales.
Los alumnos tras estudiar el caso, plantean su estrategia y buscan el fundamento jurídico de cada una de las posiciones que deberán defender. Luego la parte demandante presenta el escrito de demanda y, posteriormente, se presentará la contestación a la demanda, elaborada por el equipo defensor antes de la segunda semana de enero, una vez ya transcurrido el periodo vacacional navideño.
A partir de ese momento, ya, los dos equipos trabajan para la preparación de la "vista oral" del litigio, que se suele celebrar a final del mes de abril con la intención de no interferir en exceso con los exámenes de final de cuatrimestre. La vista se celebra como ya indicamos en la Sala de Vistas de la Universidad y en ella intervendrán los alumnos que asumen todos los roles intervinientes en el pleito. De este modo, cada grupo nombra

a dos abogados, los peritos necesarios para el desarrollo del supuesto y los testigos que intervendrán en el juicio, defendiendo sus respectivas posturas.

El Tribunal que juzga el caso está formado por un Juez Presidente que podrá ser una personalidad sobre la materia, o un ex alumno ya ejerciente, o incluso un profesor de nuestra Universidad y dos alumnos ya graduados que asesoran al Juez Presidente. El Tribunal emitirá su sentencia ese mismo día a la vista de las alegaciones y pruebas que se presenten en el juicio.

Durante toda la simulación se seguirán las normas de procedimiento de la Ley de Enjuiciamiento Civil o Penal según corresponda al caso, como si se tratara de un juicio real llevado a cabo en España.

El Tribunal y los letrados irán vestidos con sus respectivas togas. El juicio se graba y en todo caso se respetan los aspectos formales de un proceso judicial civil, penal o de cualquier materia que sea escogida por el comité organizador.

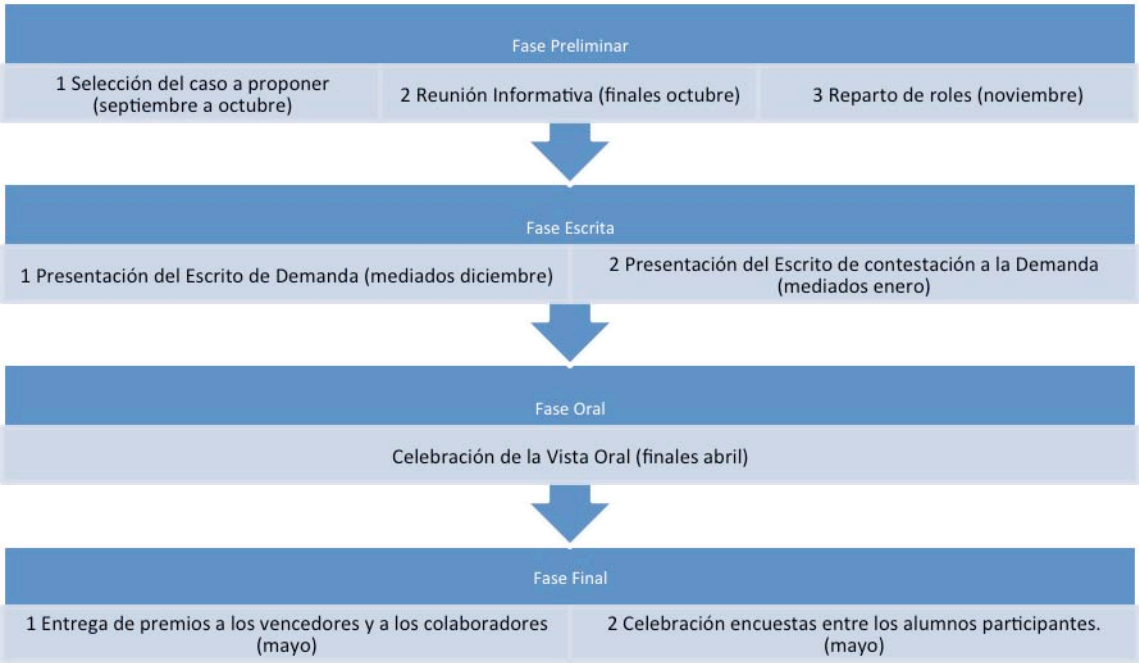
Todo lo anterior conlleva a que los alumnos:

a) Aprendan la realidad del ejercicio de la profesión.

b) Estudien un caso complejo, razonen jurídicamente, y desarrollen las habilidades de oratoria y retórica jurídica tan necesarias para un abogado.

c) Disfruten, pues para ellos se ha convertido en un verdadero reto y algo que esperan año tras año fomentando un aprendizaje fuera de las aulas y a la vez compitiendo entre ellos con la única arma pacífica: El uso de la palabra.

Todo el proceso descrito, se sintetiza en el siguiente esquema:



4. Metodología docente presente en una Moot Court

La Nebrija Moot Court, planteada y planificada, tal y como se ha expuesto en el epígrafe anterior, como nuestra actividad interna de simulación de juicios, pretende dos objetivos concretos: primero, preparar a los alumnos para participar en competiciones externas tanto nacionales como internacionales, y segundo y más importante, formarles como verdaderos juristas, adquiriendo aquellas habilidades que el resto de la actividad curricular no les proporciona.

Para ello se ha cuidado especialmente el planteamiento metodológico, que puede calificarse de completo, ya que en esta actividad se aúnan varias de las nuevas metodologías docentes más destacadas que consiguen el objetivo de formar, preparar y aprender de una forma alternativa.

De este modo, confluyen en la misma planteamientos del *role playing* y del aprendizaje basado en problemas (ABP o PBL: *Problems Based learning*).

Según La Spina (2009), el *role playing* es una metodología activa, participativa e interpersonal que fomenta en los estudiantes una serie de competencias y habilidades que adquieren a través de la representación de diversos planteamientos propuestos en clase, muchas veces distintos de los que ellos defenderían, que les ayuda a "meterse en la piel del otro" y a experimentar qué ocurre cuando deben defenderse ideas o

planteamientos que no se comparten. Todo ello exige al alumno una labor previa de lectura de materiales, argumentación de ideas y exposición de las mismas desarrollando las habilidades verbales, y la capacidad de resolución de problemas, así como la posibilidad de desarrollar la capacidad de empatía y tolerancia en los alumnos. No puede olvidarse que el *role play,* si se plantea en grupos, fomenta el trabajo en equipo y la toma de decisiones. Pues bien, la simulación de juicios desarrolla todas y cada una de estas habilidades, pues no es, si no, un *role play* de gran envergadura, ya que se les facilita o sugiere a los alumnos que desempeñen sus distintos papeles de acusación, defensa o juez ante un caso externo, ajeno a los mismos, cuyos principios o planteamientos pueden no compartir, sobre el que deben trabajar, pensar, y finalmente exponer lo mejor posible para defender su postura.

De igual forma, la Nebrija Moot Court es un ejemplo del aprendizaje basado en problemas (ABP) ya que, con las simulaciones propuestas, se invierte el proceso normal de enseñanza, puesto que los alumnos no deben aplicar lo que ya se les ha explicado previamente en teoría, sino que, como dice Bonet Sánchez y Alguacil Marí (2009), con el ABP, primero, se presenta el problema, después, se identifican las necesidades de aprendizaje, se busca la información necesaria y se regresa al problema. Esto es exactamente lo que ofrecemos a nuestros alumnos a través de la Nebrija Moot Court: primero se les plantea el caso real, luego se les dirige a través de su tutor y su asesor sobre las cuestiones importantes a resolver, y en tercer lugar, se estudia el caso en profundidad, a través del manejo de fuentes doctrinales, legales y jurisprudenciales para volver al inicio tratando de ofrecer una solución.

Si la simulación de juicio, además de funcionar como un *role play* y utilizar el aprendizaje basado en problemas, termina con una exposición oral cuidada y ajustada a todos los formalismos jurídicos y procesales, donde los alumnos ponen de relieve su capacidad de oratoria y sus recursos verbales y de agilidad mental, no cabe duda de que se trata de una actividad o herramienta docente alternativa al aula completa y, a la vez, exigente, tal y como hemos pretendido realizarla en nuestra Universidad.

Esta herramienta docente es, además, muy eficaz porque desarrolla muchas de las capacidades necesarias para afrontar el desempeño profesional de un buen jurista, como explicamos a continuación.

5. Competencias adquiridas a través de las Moot Courts

Los alumnos que participan en las simulaciones de juicios adquieren una serie de habilidades, competencias y destrezas que mejoran y perfeccionan su formación como juristas, dotándoles de unas mayores capacidades que les sitúan en las primeras filas de los aspirantes a una buena salida profesional.

No se puede olvidar que, a través de las simulaciones, los alumnos, de una forma distendida y amena, interpretan unos roles prácticamente reales, "jugando" a ser abogados, jueces o fiscales, pero con la "realidad" de un trabajo bien hecho detrás de ese papel, ya que previamente se ha realizado una labor de recopilación de información, estudio, profundización en los temas, así como una argumentación correcta en su exposición, cuando lo ponen en práctica.

Distintos autores, han tratado de sintetizar cuáles son esas competencias o habilidades cuya adquisición se facilita por las Moot Courts.

Según Wolski (2009), las competencias que normalmente se buscan desarrollar en un Moot Court son: Resolución de problemas; análisis jurídico y razonamiento; investigación jurídica; comunicación escrita y oral; trabajo en equipo; manejo del tiempo y formulación de estrategia.

Para Iglesias Vázquez (2009), las competencias más destacadas con las Moot Courts son el dominio de una segunda lengua (normalmente el inglés cuando se participa en Moot Courts internacionales), el trabajo en equipo sin fisuras, la investigación real y profunda sobre un tema lo que conduce tanto al estudio de la cuestión como a la búsqueda de materiales y fuentes; la habilidad de conseguir una redacción clara, concisa y conforme a los formulismos jurídicos típicos; el dominio de la exposición oral que debe ser concisa, clara, precisa, conforme al lenguaje jurídico, y a la vez persuasiva. De igual forma, esta autora destaca la importancia de la agilidad mental y la rapidez en las contestaciones y réplicas así como a la capacidad de reacción necesaria en las intervenciones *cross fire,* cuando los jueces interrumpen unilateralmente la exposición de los alumnos, pidiendo alguna aclaración concreta o complementaria.

Hill (2005) explica algunas de las ventajas ofrecidas por las Moot Courts de la siguiente forma:

- Dado que es un ejercicio que requiere la intervención directa en reiteradas ocasiones por parte del estudiante, esto en sí ayuda a motivar al estudiante a estudiar y aprenderse bien el tema en cuestión.
- Permite a los profesores, bajo el rol de jueces o tutores, tener mucha más libertad a la hora de evaluar la capacidad de lectura y comprensión del caso por parte del estudiante.
- El hecho de que tengan que explicar el caso a otras personas en un escenario público, obliga al estudiante a preguntarse si de verdad ha comprendido el caso.

Por otro lado, Hogan (2008) destaca que las Moot Courts brindan la oportunidad a los estudiantes de Derecho de estudiar un tema a profundidad, de una forma divertida, al tiempo que se relacionan con otros estudiantes que comparten sus mismos intereses, forjando amistades y contactos profesionales para el futuro.

Compartimos las ideas expuestas por estos autores, si bien, desde nuestra propia experiencia de los últimos años, y confrontándolas con las competencias necesarias que debe adquirir un graduado en Derecho conforme al Libro Blanco del Grado en Derecho de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de España (ANECA, 2005) y nuestro propio plan de estudios, nos atrevemos a sintetizar y a exponer las competencias y habilidades que, a nuestro juicio, son las que obtienen nuestros estudiantes, entre las que se encuentran tanto competencias específicas necesarias para el ejercicio de profesiones jurídicas, como una serie de competencias transversales o genéricas, no propiamente jurídicas, pero sí complementarias a las mismas, y necesarias para el buen desempeño profesional.

Entre las competencias específicas más destacadas se encuentran:

-Conocimiento y dominio del lenguaje técnico jurídico, tanto oral como escrito: Solo una buena exposición oral precedida de un buen trabajo escrito puede llegar ganar estas simulaciones. Esta idea general se descompone en las siguientes competencias:

- Desarrollo de la oratoria y retórica jurídica.
- Capacidad de redactar textos jurídicos.

-Capacidad de argumentación jurídica: Solo una buena argumentación puede conducir a convencer al Tribunal de su postura.

-Capacidad de análisis, interpretación y comprensión de los textos legales y jurídicos: Absolutamente necesaria para la preparación del caso y de las posturas que se van a defender.

-Capacidad de identificar y resolver problemas jurídicos: Es uno de los objetivos claves de esta herramienta docente.

-Capacidad de manejar correctamente las bases de datos jurídicas de legislación, jurisprudencia y doctrina: El alumno tiene que saber manejar estas fuentes y sus repertorios para la preparación del caso y su defensa.

-Adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica.

-Capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico.

-Toma de conciencia de la importancia del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales.

Pero, además de estas competencias propiamente jurídicas, a través de las simulaciones de juicio, y por la metodología empleada en su desarrollo, el alumno adquiere otras muchas competencias genéricas, muy demandas por el mercado laboral, y a veces señaladas por los propios empleadores como más importantes que las propias competencias técnicas o específicas, pero que, sin embargo, como ellos mismos consideran, son las que menos se adquieren en la Universidad (Goñi Rodríguez de Almeida, 2009).

Estas competencias genéricas pueden ser:

-Capacidad de negociación y convicción.

-Capacidad de trabajo en equipo: Tal y como se estructura la actividad, deben preparar previamente la postura común.

- Adquisición de valores éticos, y desarrollo de un compromiso ético.

- Capacidad general de resolución de problemas aplicando los conocimientos a la práctica.
- Capacidad de planificación y gestión del tiempo.
- Capacidad de toma de decisiones, y generación de soluciones y alternativas.

En definitiva, las simulaciones de juicio preparan a los alumnos para afrontar la vida profesional con éxito, contribuyen a formar verdaderos juristas en activo, y consiguen diferenciar a los alumnos que participan en ellas del resto, como alumnos más brillantes, motivados, formados, rápidos, elocuentes y con mejor preparación técnica. En conclusión, lo que buscamos con esta actividad.

6. Conclusiones: Resultados y Evaluación

Cuando nos planteamos esta actividad, dudamos mucho de cómo insertarla en el plan de estudios, cómo evaluarla y cómo medir sus resultados.

Después de confrontar distintas posturas, llegamos a la conclusión, como ya se ha explicado, de que se iba a organizar la actividad con un carácter extra curricular, ya que su transversalidad impedía insertarla dentro de una asignatura concreta, y a cargo de un solo profesor. De esta forma, se organiza con carácter anual, general y voluntario.

Pero esta decisión conlleva la dificultad de evaluar la actividad, pues al ser extracurricular, no tiene asignados créditos ECTS ni, por tanto, métodos de evaluación propios.

Esto generó una dificultad inicial que se ha resuelto muy positivamente. Pensamos que, al no tener asignados ECTS, los alumnos podían no querer hacer la actividad, sin embargo, hemos de decir que la iniciativa y motivación del profesorado y de los propios alumnos que son conscientes de sus virtudes, ha hecho que, año tras año, se vayan apuntando, y que sean ellos mismos los mejores embajadores de la actividad.

Por eso, para medir y evaluar los resultados hemos tenido que conformarnos con realizar una pequeña encuesta de satisfacción a los alumnos detectando los puntos fuertes y débiles que tratan de mejorarse en cada edición.

De estas encuestas destacamos como resultados obtenidos, los siguientes: la motivación con que los alumnos se enfrentan a la actividad, la competencia sana que se genera entre los cursos contendientes, el esfuerzo en la preparación de las posturas, y una idea general de aprender mucho más del proceso, del delito o del caso en cuestión a través de la simulación que en clase y todo ello "sin darse cuenta" como afirman algunos. El alumno, en general, disfruta con la Nebrija Moot Court, considera esta actividad como muy importante en su preparación y necesaria para afrontar sus retos profesionales.

No obstante, sí que nos gustaría poder asignar a esta actividad algún crédito ECTS para que tuviera más valor y apareciera en los expedientes académicos. Probablemente, podría hacerse dentro de la asignatura obligatoria de la Universidad de Seminario de Competencias Profesionales, o de la asignatura del Desarrollo del Espíritu Participativo y Solidario, donde entran la participación en clubes y voluntariado. Sin embargo, al ser materias transversales comunes a toda la Universidad, perderíamos el control de la actividad desde la Escuela de Derecho y Relaciones Internacionales, lo que nos impide o retrae a la hora de impulsar su inclusión en las mismas.

Por eso, estamos pensando en "acoger" esta actividad dentro de asignaturas regladas, que compartieran dentro de sus actividades programadas esta iniciativa. De este modo, se trataría de que varias asignaturas afines, por ejemplo, Derecho penal I y II, y Derecho procesal penal, planificaran dentro de sus guías docentes esta actividad común a todas ellas, cediendo varios de su créditos ECTS al conjunto de la actividad. Es decir, y siempre como ejemplo, cada una de las asignaturas dona 2 ECTS a la Moot Court, de forma que la propia actividad tiene así 6 ECTS convirtiéndose en una nueva asignatura, con la misma importancia curricular que cualquier otra, lo que supone un mayor aliciente para los alumnos e implica una

perfecta coordinación entre dichas asignaturas, materias, profesores y evaluación dentro de nuestro plan de estudios, consiguiendo, así, crear un espacio curricular de interacción, que tanto se destaca últimamente por los expertos en coordinación e innovación (Zabalza Beraza, 2013).

En cualquier caso, y como conclusión, esta actividad, aunque planteada en nuestro caso como extracurricular y sin asignación de créditos hasta la fecha, está funcionando. Los objetivos marcados se han cumplido, y consideramos que es una de nuestras "actividades estrella", que va a diferenciar a los alumnos de nuestra Universidad, otorgando a aquellos que la realizan una serie de competencias absolutamente útiles y necesarias para su desempeño profesional.

Bibliografía

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN (2005). *Libro Blanco: Título de Grado en Derecho*. Madrid: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

AGGARWAL, N. & ANAND, M. (2008). *A beginners path to Moot Court*. Nueva Delhi: Universal Law Publishing (pp. 2- 5).

BLÁZQUEZ MARTÍN, D. (2006). Apuntes acerca de la educación jurídica clínica. *Universitas: revista de filosofía, derecho y política*, Nº 3, 2005-2006, (pp. 43-60).

BONET SÁNCHEZ, M.P. & ALGUACIL MARÍ, P. (2009). Estrategias y metodologías para un aprendizaje efectivo del derecho financiero. Clínica jurídica, ABP, formación a la carta y TICS. En J. García Añón (Ed.) *Miradas a la Innovación: Experiencias de innovación en la Docencia del Derecho.* Valencia: Servei de Formació Permanent. Universitat de Valencia (pp. 93-103).

DECLARACIÓN DE BOLONIA DEL EEES, de 19 julio 1999. Disponible en http://www.eees.es/pdf/Declaracion_Bolonia.pdf (Última visita: 24/06/2013).

FONSECA MORA, Mª C. & AGUADED GÓMEZ, J.L. (2007). *Enseñar en la Universidad. Experiencias y propuestas para la docencia universitaria*. La Coruña: Netbiblo.

GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M. (2009). Catálogo de competencias necesarias en el Grado en Derecho. En: J. Rodríguez-Arana y R. Palomino (Dir.) *Enseñar Derecho en el Siglo XXI.* Pamplona: Aranzadi-Thomson Reuters (pp. 103- 120).

HARHOFF, F. (2008). Moot courts from the perspective of the bench. En: C. Grossman, C. Martin & D. Rodríguez-Pinzón (Eds.) *Advocating for Human Rights: 10 Years of the Inter-American Moot Court Competition*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers (pp. 41-51).

HILL, D. (2005). *Practice Makes Perfect: Use of Practitioner Led Mooting to Develop and Enhanced Student Centred Learning Experience*. Presentation at Vocational Teachers Forum IV, 8th January 2005. Disponible en: http://www.ukcle.ac.uk/resources/teaching-and-learning-strategies/hill/ (Última visita: 22/05/2013).

HOGAN, M. (2008). Students and Moot Court Competitions: An Introduction. En: C. Grossman, C. Martin & D. Rodríguez-Pinzón (Eds.) *Advocating for Human Rights: 10 Years of the Inter-American Moot Court Competition*. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers.

IGLESIAS VÁZQUEZ, M.A. (2009). Simulación de juicios. Los Law Moot Court. En: J. Rodríguez-Arana y R Palomino (Dir.) *Enseñar Derecho en el Siglo XXI.* Pamplona: Aranzadi-Thomson Reuters (pp. 273-281).

LA SPINA, M.E. (2009). Role playing y utilización de un blog para la asignatura. Problemas actuales de teoría y filosofía política. En J. García Añón (Ed.) *Miradas a la Innovación: Experiencias de innovación en la Docencia del Derecho.* Valencia: Servei de Formació Permanent. Universitat de Valencia (pp. 52-64).

SPILLANE, M. (2008). *International Moot Court: An introduction*. Nueva York: International Debate Education Association.

WOLSKI, B. (2009). Beyond mooting: Designing an advocacy, ethics and values matrix for the Law School curriculum. *Legal Education Review*, 19 (1&2), (pp. 41-82).

ZABALZA BERAZA, M.A. (2013). Conferencia inaugural, de la *II Jornada de Docencia: La coordinación docente, Universidad de Nebrija,* La Berzosa (Madrid), 7 junio 2013.

33. EL PARLAMENTO UNIVERSITARIO COMO MÉTODO DE ENSEÑANZA DE LAS INSTITUCIONES POLÍTICAS: LA INVESTIDURA DEL PRESIDENTE

THE UNIVERSITY PARLIAMENT AS A METHOD FOR TEACHING THE POLITICAL INSTITUTIONS: THE PRESIDENT INVESTITURE

Ana Marrades Puig, Profesora Contratada Doctora, Departamento de Derecho Constitucional, Ciencia Política y de la Administración, Universitat de València. E-mail: Ana.I.Marrades@uv.es

Resumen
La actividad del Parlamento Universitario es una herramienta para el trabajo de los estudiantes de primer curso con el fin de que aprendan el funcionamiento de las instituciones parlamentarias, aprendan a trabajar en grupo y a elaborar un programa de gobierno diferenciando cuales son las competencias que puede asumir un gobierno autonómico. Por otro lado la experiencia intenta acercar al alumnado a las distintas posibilidades de participar activamente en la vida política democrática.
La metodología empleada es variada según las distintas fases del proceso pero se basa esencialmente en el estudio y en la simulación de los distintos roles y procedimientos parlamentarios, especialmente el de investidura.
Las competencias que el alumnado adquiere mediante su participación pueden agruparse en cuatro bloques: primero, competencias genéricas de aprendizaje de trabajo en grupo y coordinado; y de comunicación y expresión oral y escrita, especialmente la oratoria; segundo, de rol y aprendizaje del funcionamiento de las instituciones políticas; tercero, de contenido material del derecho constitucional; y por último, de carácter político, de discurso y debate.
Palabras clave: Parlamento universitario, Parlamento autonómico, votación de investidura, discurso de investidura, programa de gobierno.

Abstract
The University Parliament is an important tool for the students of the first degree in Law to make them to learn how the Parliament works. With this activity they also learn how to work in groups and to make a political programme of government which includes the competences of an autonomous government. They study the regulations of the Autonomous Parliament and the competences of the State and the ones which belong to the autonomous community (*Comunitat Valenciana*). On the other hand, this experience shows the students the different ways of participation in Democracy.
The methodology varies in each part of the process but in general it is based on the simulation of the several parliamentary roles, specially the investiture of the President.
The competencies and abilities that can be acquired by the students could be distributed in four groups: first, the generic competencies of workgroups, and communication (oral and written); second, playing political roles and learning how the institutions work; third, content of constitutional law: State and Autonomous Communities parliaments; and finally, the importance of the discussion in Politics.
Keywords: University Parliament, Autonomous Parliament, vote of confidence, investiture speech, programme of government.

1. El Parlamento Universitario

Las guías docentes y los programas de Derecho Constitucional I para los estudios del Grado en Derecho, y también los dobles grados de Derecho-ADE, Derecho-Ciencias Políticas y Derecho-Criminología se fundamentan sobre cuatro grandes bloques: la teoría del estado, las fuentes del derecho, las instituciones políticas y, el derecho autonómico.

Las visitas a las sesiones plenarias de les *Corts*, incluidas en la programación de las actividades complementarias en los estudios de grado, han sido una constante en la enseñanza de las instituciones políticas en las universidades valencianas con unos buenos resultados de aprendizaje. Los estudiantes entran en contacto directo con la actividad parlamentaria y la experiencia les proporciona la posibilidad de observar de cerca el comportamiento de los miembros del parlamento y del gobierno autonómico. El *Parlamento Universitario*[363] constituye una experiencia educativa todavía más intensa, basada en la simulación y el aprendizaje de los roles de los "actores" políticos y del funcionamiento y las relaciones entre dos de las instituciones políticas más importantes, que representan el poder ejecutivo y el poder legislativo respectivamente, el Gobierno o *Consell* en el ámbito autonómico, y las Cortes, o *Corts Valencianes*, en nuestra comunidad autónoma.

En la actividad están representadas todas las universidades de la Comunitat Valenciana (Cardenal Herrera-CEU, Universitat Jaume I, Universidad de Alicante, Universidad Miguel Hernández de Elx, Universidad Politécnica y Universidad de Valencia en las primeras ediciones, después se incorporó la Universidad Católica de Valencia y en la última edición, la Universidad Europea de Valencia), cada una de ellas designa una profesora o profesor del área de Derecho Constitucional que ejerce de coordinador de la actividad, proponiéndose también un coordinador o coordinadora general de la actividad. Las dos primeras ediciones del *Parlamento Universitario* fueron coordinadas por el Profesor Joaquín Marco de la Universidad Cardenal Herrera-CEU, la tercera y la cuarta por la Profesora Margarita Soler de la Universidad de Valencia. Las cuatro ediciones

[363] Existen experiencias similares de "Parlament Universitari", realizadas en otras universidades, ver la comunicación de Jaría Manzano, J., Olivares Jané, N., y Román Martín, L., "Práctica Parlamentaria " y "Parlament Universitàri" dos experiencias complementarias de simulación en Derecho constitucional", *Innovación educativa en Derecho Constitucional, Reflexiones, métodos y experiencias en los docentes*, (Cotino Hueso, L., y Presno Linera, M.A., Coord), ISBN 879-84-693-0407-05.

tenían por objeto la elaboración de un proyecto de ley[364]. La coordinación de la quinta edición (curso académico 2012-2013) fue asumida por el Letrado de les *Corts* D. Juan Antonio Martínez Corral, representante del Servicio de Estudios de les *Corts Valencianes*. Esta última edición modificó el formato y se centró en la elaboración de un programa de gobierno para la investidura del *President*. Siendo pues los dos objetivos de la actividad conocer con detalle el proceso de investidura del *President de la Generalitat* y la actividad parlamentaria que se desarrolla en el Hemiciclo por un lado, y por otro, la elaboración de un programa de gobierno que cada grupo parlamentario aprenderá a realizar; en definitiva, darles la oportunidad a los y las estudiantes, de proponer medidas para construir una sociedad mejor, estimulando así su interés por la participación política en Democracia en un momento en que la desafección política es un hecho constatado especialmente en las generaciones más jóvenes.

2. Procedimiento para el desarrollo de la actividad

La actividad propuesta tiene por objeto realizar un debate y votación para la elección del Presidente o presidenta de la *Generalitat*.

Cada Universidad podrá participar con un máximo de 10 alumnos/as entre los cuales uno formará parte de la Mesa y otro asumirá la condición de candidato/a a la Presidencia de la *Generalitat* para exponer en la Tribuna de Oradores del Hemiciclo el Programa político del gobierno que pretenda formar.

Desarrollo de la actividad:

En primer lugar, el *President de les Corts* da la bienvenida a los grupos de estudiantes que representan cada una de las universidades participantes, y acto seguido, proceden a ocupar sus escaños.

[364] SOLER SÁNCHEZ, M., "La enseñanza del funcionamiento de las instituciones constitucionales a través de un juego de roles y métodos cooperativos: una experiencia de práctica legislativa en les Corts Valencianes", *Innovación educativa en Derecho Constitucional, Reflexiones, métodos y experiencias en los docentes*, (Cotino Hueso, L., y Presno Linera, M.A., Coord), ISBN 879-84-693-0407-05.
En este trabajo la profesora Soler explica el procedimiento de esta actividad:
El candidato o candidata que hubiera sido elegido/a debería presentar en la sesión de investidura, a modo de programa político, el proyecto de ley que el grupo de su Universidad prepararía en el caso de resultar elegido. La actividad se desarrolla en dos sesiones: en la primera se reúnen en les Corts diez estudiantes de cada universidad participante que eligen la Mesa y se celebra la investidura de la persona que ostentará la presidencia de la Generalitat. El grupo cuyo candidato quede investido será el grupo parlamentario que prepare el proyecto de ley que se presentará y se debatirá en la segunda sesión plenaria. A lo largo del tiempo intermedio entre ambas sesiones los demás grupos irán proponiendo enmiendas, que deberán ser revisadas y unificadas por la coordinación de la actividad.

A continuación se abre el procedimiento para la **designación de los miembros de la Mesa. Esta sería la primera fase del proceso**. En principio habrá un presidente y secretarías y vicepresidencias en función del número de universidades participantes (1 Presidencia, 4 Vicepresidencias, 3 Secretarías). La elección se llevará a cabo por sorteo realizado en el Hemiciclo, de entre las candidaturas propuestas por cada Universidad.

La segunda fase abarca el desarrollo del debate y la votación:

El **debate** se abre con la intervención de un candidato a la Presidencia de la Generalitat por cada Universidad –por el orden que se establezca mediante sorteo en el Hemiciclo- para exponer el programa político del Consell que se pretende formar:

Los tiempos destinados a cada comparecencia están repartidos de la siguiente manera:

*7 minutos en la primera intervención

*3 minutos en un segundo turno, de réplica

A continuación, se procede a la **votación mediante papeleta** en la que cada Diputado/a consignará el nombre del candidato/a al que vota, no pudiendo los Diputados-representantes de cada Universidad votar la candidatura a la Presidencia de la *Generalitat* propuesta por la misma.

Proclamación del resultado de la votación. En caso de no alcanzar ninguna candidatura la mayoría absoluta de la Cámara, se suspenderá la sesión por un tiempo máximo de 45 minutos a fin de que las dos candidaturas más votadas puedan realizar consultas con las demás Universidades para obtener el mayor número de votos en la siguiente votación. (A tal efecto se habilitarán dos Salas en los espacios próximos al Hemiciclo para que puedan desarrollarse dichas consultas).

Se abre entonces un **turno de intervención de los candidatos/as más votados** para exponer el resultado de las negociaciones, la duración prevista es de 5 minutos.

Finalmente se procede a la **votación electrónica de las dos candidaturas**. Se entenderá elegido el candidato/a más votado.

Después de **proclamar el resultado** de la votación electrónica, el resto de universidades disponen de dos minutos para la **explicación del voto**.

El acto se cierra con el **Juramento o promesa del Presidente o Presidenta electo/a**, y con el **discurso** final del Presidente/a electo/a, para el cual se prevé una duración de 1 minuto.

3. Competencias que se pretenden adquirir con esta actividad

La asignatura Derecho Constitucional I ha de estar orientada a que el alumno consiga una serie de competencias[365] como resultados de aprendizaje:

Entre ellas destacan la comprensión de la dinámica institucional del sistema parlamentario en su aplicación práctica al caso español, especialmente el funcionamiento de las Cortes Generales —con especial referencia a la fórmula electoral y al procedimiento legislativo—; relación de confianza entre Gobierno y Parlamento; y los procedimientos de propuesta y nombramiento de candidato a la presidencia del gobierno e investidura del Presidente.

Por otro lado, procedería determinar el encuadre competencial de cualquier norma jurídica y conocer el sistema institucional de la Comunidad Autónoma Valenciana en el marco constitucional general.

En definitiva, saber aplicar el modelo constitucional al contexto político actual.

A partir de estos conocimientos y de una combinación adecuada de los diferentes instrumentos del proceso de enseñanza-aprendizaje, el alumnado habrá de adquirir unas competencias específicas del Grado, que se manifiestan en las siguientes capacidades: *Capacidad para conocer el marco normativo constitucional, las instituciones políticas del Estado y su funcionamiento por un lado y, la capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales) junto con la capacidad de leer e interpretar textos jurídicos, por otro.* El alumnado que participa en las ediciones del Parlamento Universitario debe estudiar en profundidad tanto los textos constitucionales cuanto los textos estatutarios y los reglamentos parlamentarios para poder conocer cómo funcionan las instituciones sobre las que están trabajando y cuales son las competencias sobre las cuales se puede legislar.

Capacidad para comunicarse correctamente de forma oral y escrita en el ámbito jurídico, Capacidad para adquirir los conocimientos básicos de argumentación jurídica. La actividad les permite trabajar la argumentación jurídica en varias fases del proceso y profundizar en las tareas de redacción y síntesis para una mejor comunicación y expresión tanto oral como escrita: primero, en la elaboración de un

[365] Extraídas de la Guía docente de Derecho Constitucional I (coordinación de la asignatura a cargo del profesor Göran Rollnert) para el primer curso del Grado en Derecho de la Facultad de Derecho de la Universitat de València. Sobre las competencias, ver también JARÍA MANZANO, J. y OLIVARES GALLARDO, A. en el libro de los profesores Cotino y Presno anteriormente citado, p.61-67.

programa de gobierno, que enlaza con una visión amplia sobre otras áreas que comprometen la política (*Capacidad para conocer, entender y saber aplicar la interrelación del Derecho con otras disciplinas no jurídicas)*, como la Economía, la asistencia social, las relaciones laborales, la educación (Psicología, Pedagogía), la sanidad (Medicina, Biología, Química), incluso la publicidad, la agricultura, la industria (diversas ingenierías), la cultura o el arte (Historia o Bellas Artes); y después, en los turnos de réplicas donde desarrollan capacidades de argumentación y oratoria, pero sobre todo de improvisación, pues tienen que responder sobre la marcha y sin preparación a los programas políticos de los otros grupos universitarios. La c*apacidad de adquirir una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y de desarrollar la dialéctica jurídica* se refuerza así también con esta actividad.

En la Mesa de *les Corts,* los y las estudiantes que representan a los miembros de la Mesa, trabajan sobre los posibles problemas que puedan plantearse en las relaciones parlamentarias, las técnicas y los procedimientos de votación o el funcionamiento de la institución parlamentaria, trabajando por tanto, *la capacidad de análisis de los problemas jurídicos y de síntesis en su planteamiento y resolución.*

A éstas hay que añadir en el ámbito de las competencias generales, la *capacidad para resolver problemas en un contexto de conflicto*, en la fase de negociación entre los diversos grupos con el fin de conseguir apoyos y formar gobierno, acercándose así a las relaciones políticas cotidianas, y desarrollando la *capacidad para trabajar en equipo de manera coordinada.*

En concreto y especialmente en la actividad del Parlamento Universitario, las competencias que se adquieren pueden distribuirse en cuatro grupos:

a) De carácter general: trabajo en grupo y oratoria

Trabajar en grupo de forma coordinada, aprendiendo a valorar los intereses comunes y la implicación de todos los miembros del grupo por igual.

Aprender a hablar en público, midiendo los tiempos de las intervenciones, modulando los tonos y trabajar la capacidad de expresarse y comunicar oralmente y por escrito, desarrollando también la capacidad de redactar y sintetizar.

b) de rol y aprendizaje del funcionamiento de las instituciones

Aprender funcionamiento de la actividad parlamentaria. Cada estudiante deberá familiarizarse con la utilización del Reglamento de les *Corts* para poder comprender su

funcionamiento y poder representar cada uno de los papeles que se les adjudiquen en el procedimiento de constitución de la Mesa de les Corts y de investidura del Presidente.

Aprender a representar los roles políticos. Quienes hayan sido elegidos miembros de la Mesa (un representante de cada universidad), se manejarán con el uso del reglamento y con el funcionamiento de la actividad parlamentaria repartiendo tiempos y concediendo palabras, especialmente la figura del *President de les Corts*.

Los y las demás estudiantes "aprenderán" el rol de diputado, y algunos, el de miembro del *Consel*l o *President*. Una de las primeras impresiones de los estudiantes cuando visitan las sesiones plenarias de las Cortes es la sensación de "falta de interés" de los políticos por las propuestas ajenas. Ello contrasta con el interés y la ilusión que nuestros estudiantes muestran por aprender y llegar a trabajar en el futuro con vocación de servicio público.

c) de contenido material del derecho constitucional

Diseñar un programa político. Tanto en la elaboración del proyecto de ley cuanto en la elaboración del programa político, los y las estudiantes tienen que enfrentarse a la tarea más complicada, desde el punto de vista material, de la actividad. Primero los estudiantes de cada grupo se reúnen y plantean distintas propuestas desde un punto vista personal: temas a incluir en el programa y enfoque con que el tema va a ser tratado. Es como una "tormenta de ideas" que va brotando, lo que les obliga a razonar sobre la conveniencia de los temas a incluir, sobre la necesidad de descartar algunos en los que habían puesto su empeño, incluso sobre la posibilidad de convencer a los demás para su inclusión, todo ello en una puesta en común que suele durar dos sesiones entre las cuales acuerdan, bajo la dirección de su profesorado, un plazo para intercambiar propuestas y razonar el diseño definitivo del programa que pasará a la segunda reunión para darle una redacción definitiva.

Aprender las competencias que pertenecen al estado y cuáles a las CCAA. Uno de los objetivos de la actividad es el estudio de las materias que son competencia del Estado y las que lo son de las Comunidades Autónomas, en concreto de la *Comunitat Valenciana.* Es en esta fase del proceso cuando aprenden sobre lo que se puede legislar y sobre lo que no; sobre lo que se puede hacer política y sobre lo que no dependiendo de las competencias atribuidas a la *Comunitat*, bien porque están incluidas en el *Estatut*, bien porque se ha producido una asunción extraestatutaria.

d) De carácter político, de discurso y debate

Tomar decisiones, y además aprender a tomarlas en grupo por encima de las diversas opiniones personales. Esto se observa en el curso de la preparación del proyecto de ley o en el caso que nos ocupa, de la elaboración de un programa de gobierno, donde se intentar apartar las distintas opciones ideológicas de cada estudiante para llegar a un común acuerdo sobre qué temas incluir en el programa y qué enfoque conviene dar a cada tema.

Hablar en público, como arriba se indica, y también aprender a improvisar en un escenario político, con la dificultad añadida de ser un escenario "real" y no ficticio y estar en presencia de una audiencia desconocida. La capacidad de oratoria es uno de los elementos imprescindibles en la vida política porque implica expresar con claridad los argumentos propios y del partido y también "convencer" a los adversarios y aquéllos a los que se les pide el voto.

Aprender a negociar, competencia muy relevante en política y en la vida cotidiana, donde encontramos a diario situaciones que requieren el empleo de habilidades sociales que posibiliten la adopción de acuerdos y la mediación para resolver conflictos propios y ajenos. La mediación es en los últimos tiempos una herramienta imprescindible en el campo del Derecho.

Por último, destacaríamos la importancia de "aprender a perder", trabajar sobre las emociones, especialmente la tolerancia ante la frustración, como competencia genérica, necesaria ante toda actividad profesional en el ámbito público. Los "desenlaces" de cada nueva edición del Parlamento Universitario son inesperados, también lo son las distintas reacciones de los grupos y de los estudiantes

Conclusiones

El estudio de las instituciones políticas es un objetivo esencial en el primer curso de los estudios de Grado en Derecho y doble Grado en Derecho-Criminología, Derecho-Ciencias Políticas, y Derecho-ADE. La actividad del Parlamento Universitario es una herramienta que permite aprender el funcionamiento de las instituciones propias de nuestro estado democrático desde la experiencia y el trabajo en cooperación no sólo entre los estudiantes de un grupo sino entre los estudiantes de otras universidades lo cual resulta altamente enriquecedor. Pero además supone un medio para acercar las

instituciones a la ciudadanía y promover la ilusión por la participación democrática.

Si bien el grupo de estudiantes es reducido, pues participan en un número de 10 por universidad, la actividad permite hacer extensiva la participación al resto de estudiantes de la clase o clases (los diez integrantes por universidad suelen elegirse entre dos o tres grupos de primer curso) y utilizar las herramientas que ofrece esta actividad para el desarrollo de una actividad aplicada que forme parte del programa. El resto de estudiantes pueden participar en la propuesta de los temas que van a llevarse al programa de gobierno o se les puede proponer el diseño de un proyecto de ley o la revisión de las enmiendas planteadas por los otros grupos. Finalmente pueden también estar presentes como público en el Hemiciclo y participar hasta el final apoyando a sus compañeros/as diputados/as.

PARTE VI. APRENDIZAJE UBICUO: LAS TIC EN LA FORMACIÓN, E-LEARNING, REDES SOCIALES Y PLATAFORMAS EDUCATIVAS.

Se pretende reflexionar sobre los aspectos positivos y las limitaciones los "nuevos" métodos pedagógicos que incorporan diversas formas de utilización de las tecnologías, la planificación de la docencia a través de la utilización de las TIC, la incorporación de las plataformas virtuales para la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes, la utilización de herramientas de trabajo colaborativo… etc.

Estas nuevas formas y métodos de enseñar no solo pretenden la adquisición de conocimientos y habilidades, sino que son espacios de aprendizaje que permiten acceder y valorar las transformaciones de la realidad. Así el aprendizaje ubicuo o la metáfora del *aula transparente* como propuesta de superación de la tecnología de las plataformas docentes cerradas permiten acceder y gestionar el conocimiento de manera global, siendo al mismo tiempo el alumno emisor y receptor, tanto en contextos formales e informales, favoreciendo el aprendizaje autónomo…etc. En este apartado también se pretenden mostrar cómo se pueden realizar simulaciones a través de medios interactivos.

34. DERECHO Y TECNOLOGÍA: UN DIÁLOGO FRUCTÍFERO PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES Y ESTUDIANTES EN EL ÁMBITO DEL DERECHO A PARTIR DE CONTEXTOS DE EXPERIENCIA PROFESIONALES DE INVESTIGACIÓN

Emma Teodoro Martínez, Laboratori Multimèdia (GRES-IDT), Técnica Superior de Investigación del Instituto de Derecho y Tecnología de la Universidad Autónoma de Barcelona. E-Mail: Emma.Teodoro@uab.cat

Jorge González-Conejero, Investigador del Instituto de Derecho y Tecnología de la Universidad Autónoma de Barcelona. E-Mail: jorge.gonzalez.conejero@uab.es

Resumen
El presente artículo pretende aportar nuevas vías para la formación de profesionales y estudiantes en el ámbito del derecho a partir de contextos de experiencia profesionales de investigación en España. Presentamos una serie de recursos metodológicos multimedia, herramientas colaborativas para el aprendizaje en línea y el uso de herramientas tecnológicas creadas en el marco de diversos proyectos de investigación del Instituto de Derecho y Tecnología de la Universidad Autónoma de Barcelona. Dicha elección muestra nuestra experiencia en la promoción y desarrollo de nuevas aproximaciones al derecho y la tecnología a partir del bagaje adquirido en la formación de jueces, fiscales y abogados a lo largo de los últimos años en diferentes instituciones del Estado[366]. Dada la ubicuidad de la tecnología y las redes sociales en todos los ámbitos públicos y privados de los ciudadanos, es necesario que los contenidos y metodología formativos de los profesionales del derecho no queden al margen de estos procesos. Por tanto, y a modo de conclusión, insistimos en la pertinencia de incluir formación continua específica para los profesionales del derecho que actualicen las evoluciones de Internet, la Web 2.0, la Web 3.0, las redes sociales y las tecnologías móviles, especialmente teniendo en cuenta la necesidad de incorporar herramientas de esta índole en el ejercicio de la función de estos profesionales dentro de la Administración de Justicia.

Palabras clave: Multimedia, TIC, Web 2.0, Web 3.0, redes sociales.

[366] Vid. http://idt.uab.cat

1. Introducción

Desde hace ya algunos años, el Instituto de Derecho y Tecnología de la UAB (http://idt.uab.es), ha venido explorando nuevas aproximaciones al Derecho y la Tecnología mediante la aplicación de un enfoque pragmático[367] en lo referente a la producción de tecnología a partir de las necesidades concretas de usuarios finales (sean profesionales del derecho, instituciones de cualquier tipo o la propia sociedad civil) en contextos profesionales de investigación. Esta perspectiva pragmática implica modelar y gestionar el conocimiento jurídico en base a una exploración exhaustiva del contexto y de la aplicación de una tecnología determinada, así como la conducta de los usuarios a partir de investigaciones empíricas (etnografías) muy precisas que nos permiten la creación de prototipos o modelos que se producen en colaboración con los sujetos profesionales que participan y que van a ser implementados con el fin de solventar necesidades específicas detectadas previamente al inicio del proyecto de investigación.

Cabe señalar, que en la actividad diaria del Instituto de Derecho y Tecnología no se establece una linde entre contextos de investigación y docencia, es decir, a partir de contextos profesionales de investigación se obtiene un conocimiento experto que posteriormente se transmite y por tanto se comparte en contextos propiamente de docencia. Es más, hemos iniciado este artículo explicitando lo que venimos llamando "ciclo pragmático"[368] que aplicamos en el desarrollo de los proyectos de investigación que llevamos a cabo y que implica involucrar a los profesionales del derecho o los estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Barcelona en la adquisición de conocimiento experto que posteriormente será modelado por los tecnólogos a través del uso de ontologías, por ejemplo, para producir soluciones tecnológicas útiles y aplicables en el ámbito de la práctica del Derecho: plataformas de

[367] Enciclopedia de Filosofia y Teoría del Derecho, Tomo I, Capítulo XXV. DERECHO, TECNOLOGÍA, INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y WEB SEMÁNTICA. UN MUNDO PARA TODOS Y PARA CADA UNO Pompeu CASANOVAS, págs. 491-493.

[368] El « ciclo pragmático » significa la consecución de las siguientes tareas : (1) revisión de la literatura reciente sobre un tema determinado ; (2) obtención y recopilación de datos estadísticos (agregados y desagregados) ; (3) realización de etnografías (cuadernos de campo, informes, fotografías, vídeos, entrevistas con expertos, etc) ; (4) realización de transcripciones de los materiales audiovisuales registrados ; (5) análisis de la información obtenida que permitirá el inicio de la construcción de los datos a partir de la información adquirida en campo además de otras fuentes de conocimiento descritas anteriormente ; (6) interacción con los sujetos de análisis propiciando el intercambio de conocimiento experto que permite una mejor delimitación de las hipótesis de trabajo así como de los resultados de la investigación.

mediación online, aplicaciones móviles para la gestión de quejas o denuncias relacionadas con contenido audiovisuales lesivos para menores, ediciones documentales que permiten el estudio de estrategias de comunicación ante el jurado, o la creación de una aplicación Web que obtiene respuestas a preguntas del dominio judicial a través de la utilización de tecnologías de Web Semántica, destinada a jueces en su primer destino, entre otras. La transmisión de conocimiento es entendida como un estadio más del propio proceso de investigación. Evidentemente hay un ánimo didáctico, pero la transmisión de conocimiento se articula como un diálogo en el que siempre se obtiene un conocimiento de retorno tanto de los propios sujetos de estudio, por ejemplo, cualquier profesional del derecho, como de los estudiantes o ciudadanos con los que se comparte y transmite dicho conocimiento en los cursos o conferencias en los cuales se participa (Casanovas, 2012).

En este sentido, la utilización de un enfoque pragmático o socio-jurídico desde el punto de vista metodológico nos ha permitido construir también recursos formativos específicos vinculados a los diferentes proyectos de investigación llevados a cabo en el Instituto. Estos recursos, de índole distinta, los cuales vamos a repasar a lo largo de estas páginas, han contribuido sin duda alguna a difundir los resultados de las investigaciones empíricas concretas y por tanto al diálogo con los profesionales y estudiantes del derecho en particular, y con la ciudadanía en general.

Es por ello que antes de repasar algunos de estos recursos y su contexto de producción, es decir, las investigaciones que dan lugar a la gestación de los mismos, hemos creído oportuno aportar algunas notas metodológicas sobre cómo los resultados de estas investigaciones se convierten en recursos formativos incisivos por cuanto son siempre elaborados desde las sinergias colaborativas que se producen con los sujetos de estudio en los diferentes contextos de investigación. Dar cuenta de este proceso de extracción de conocimiento experto a través del uso de diferentes metodologías, mostrar los resultados de las investigaciones también a través de recursos formativos es una forma de compartir los entresijos del oficio de la investigación profesional en Ciencias Sociales, y particularmente en el ámbito del Derecho. Por ello, creemos que resulta de interés que en un contexto de reflexión sobre la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia del Derecho, podamos mostrar nuestra labor como investigadores profesionales. Nos parece fundamental contribuir así a la

aportación de nuevas vías para la formación en esta disciplina a partir fundamentalmente de nuestra experiencia en la creación de soluciones tecnológicas innovadoras en contextos profesionales de investigación. Estas soluciones y los correspondientes recursos formativos generados en el marco de los proyectos de investigación siempre tienen como herramienta fundamental las TIC, y nos han permitido abordar interesantes retos formativos especialmente en lo referente a la formación continua de los profesionales del derecho, especialmente de jueces, fiscales y abogados como se verá en el presente artículo. Pero también como ya hemos apuntado, en lo fructífero que resulta involucrar a estudiantes desde los primeros estadios de la investigación por cuanto significa a efectos de reformular los roles de "alumno" y "profesor" en el aprendizaje de una determinada materia del Derecho.

2. Notas metodológicas sobre la adquisición de conocimiento en contextos de investigación.

Tradicionalmente, la adquisición de conocimiento ha sido el cuello de botella para muchos proyectos de investigación que han necesitado modelar el conocimiento experto de un humano con el fin de automatizar una tarea concreta que permita la creación de una solución tecnológica que facilite la gestión de tareas complejas ayudando a la toma de decisiones más inteligentes, sin eliminar la intervención del experto humano. La manera clásica de realizar esta adquisición ha sido siempre un sistema de preguntas/respuestas, sin embargo este método plantea serios inconvenientes, como por ejemplo: el gran consumo de recursos, acceder a conocimiento que en muchas ocasiones el experto no sabe que posee, introducción de errores, interacción entre el experto y el ingeniero que debe representar el concomimiento, entre otros. Por otro lado, los métodos completamente automatizados no son todavía capaces de obtener el conocimiento suficiente y correcto. Por este motivo, a lo largo de los años se han desarrollado otras técnicas más efectivas que persiguen el mismo fin intentando optimizar los recursos disponibles teniendo en cuenta el ámbito en el que desarrollemos un proyecto.

En esta sección se muestran cuatro conjuntos de técnicas destinadas a realizar la adquisición de conocimiento en un ámbito general. La primera familia de técnicas muestran la generación de un protocolo sobre el flujo de conocimiento experto

basándose en tres tipos de entrevistas (estructuradas, semi-estructuradas y desestructuradas), la generación de comentarios por parte del experto, el conocimiento previo adquirido por parte de los ingenieros y las observaciones respecto a la manera de actuar de los expertos; la segunda familia de técnicas consiste en cómo analizar esos protocolos en base a la información recopilada en el primer paso; la tercera introduce técnicas de generación de protocolos en base a diagramas y matrices; la cuarta se basa en la ordenación para captar el orden y las interacciones que se producen durante el trabajo del experto; la quinta plantea la posibilidad de limitar la información y el tiempo para discriminar la información más importante; y finalmente la última familia de técnicas plantea el uso de mapas conceptuales y diagramas para ayudar a la adquisición del conocimiento.

El proceso general consta de 8 estadios. Los primeros aglutinan las técnicas más improvisadas/libres para después pasar a utilizar las más planeadas y estructuradas para verificar el conocimiento adquirido. Estos 8 estadios asumen que se empieza la recolección de conocimiento desde cero o que ningún conocimiento genérico puede ser aprovechado. En realidad, la idea es poder reutilizar la máxima cantidad de conocimiento adquirido previamente en dominios similares. De hecho, la reutilización de conocimiento es uno de los pilares de la adquisición de conocimiento de la manera más eficiente y efectiva posible. Como ejemplo, en la Tabla 1 se muestran los 8 estadios generales que se utilizan para adquirir el conocimiento necesario para la modelización del mismo mediante una herramienta tecnológica.

Paso	**Descripción**
1	Realizar una entrevista inicial con el experto con la finalidad de: a) qué ámbito de conocimiento debe ser adquirido; b) el propósito del conocimiento adquirido; c) aprender la terminología utilizada en el dominio concreto; d) elaborar un informe junto con el experto. Para todas las entrevistas con expertos es recomendable grabar las sesiones (ya sea en audio o video)
2	Transcribir la entrevista inicial y analizar el protocolo resultante. Crear una jerarquía de conceptos del conocimiento obtenido para permitir una representación general del conocimiento del dominio concreto. Utilizar la jerarquía desarrollada para crear un repositorio de

	preguntas que incida en los temas concretos del dominio y que sirva para alcanzar los objetivos de la adquisición de conocimiento del proyecto.
3	Llevar a cabo una entrevista semi-estructurada con el experto para proporcionar una cierta estructura y puntos concretos en los que incidir.
4	Transcribir la entrevista semi-estructurada y analizar el protocolo resultante para los diferentes tipos de conocimiento presentes. Normalmente, este conocimiento contendrá conceptos, atributos, valores, relaciones, tareas y reglas.
5	Representar el conocimiento adquirido utilizando los elementos más apropiadas en función del mismo, por ejemplo, jerárquicamente, diagramas, hipertexto, etc. Además, generar un documento con anécdotas, ilustraciones y explicaciones en una manera estructurada.
6	Utilizar los modelos de conocimiento generados en el "Paso 5" para que el experto pueda modificar y/o expandir la información ya obtenida. Para este fin podemos utilizar las técnicas basadas en matrices y/o ordenación.
7	Repetir el análisis, construcción del modelo y sesiones de adquisición de conocimiento hasta que el experto e ingeniero de conocimiento estén satisfechos con los objetivos para el proyecto que se está tratando.
8	Validar el conocimiento adquirido con otros expertos y realizar las modificaciones que sean necesarias.

Tabla 1: Enumeración de los 8 estadios generales del proceso de adquisición de conocimiento de expertos

3. Uso de recursos multimedia para la formación en el ámbito del derecho: las ediciones audiovisuales.

Los registros audiovisuales producidos en el seno de las investigaciones del Instituto han resultado siempre una herramienta de diálogo muy efectiva entre los sujetos de la investigación y los propios investigadores pero también en relación a otro tipo de público que recibe los resultados de una investigación, por ejemplo estudiantes

universitarios o bien la propia ciudadanía. En la investigación socio-jurídica que practicamos el hecho de producir material audiovisual específico para la docencia y formación de profesionales de la justicia nos permite, al margen de su utilización para el análisis del discurso jurídico, de la argumentación, del comportamiento o del espacio, una forma de evaluar los efectos de los resultados obtenidos en el propio campo de estudio.

Empezamos a obtener registros audiovisuales en los tribunales de justicia en el año 1992, al amparo de un proyecto experimental integrado de investigación y docencia auspiciado en la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Barcelona llamado *"Vídeos als tribunals de justicia (1992-1994)*[369]*"* que perseguía la obtención de grabaciones de vistas orales en la Audiencia Provincial de Barcelona por un equipo multidisciplinar que integraba juristas, antropólogos visuales, estudiantes de derecho y de edición y filmación de video para la elaboración de material docente y de investigación sobre vistas orales en vivo que pudiera ser utilizado tanto por docentes como por investigadores interesados en el estudio del Derecho. La experiencia de filmación y el proceso de obtención de las grabaciones, la experiencia de codificación y montaje de las ediciones audiovisuales, la experiencia de organización, pero de manera muy especial, la experiencia docente con los estudiantes que participaron en la etnografía en sede judicial así como en el visionado conjunto (investigadores, estudiantes, profesionales del derecho) relativo al análisis de dicho material nos enfrentó sin duda alguna al aprendizaje de algunos fenómenos que a día de hoy todavía nos parece relevante compartir (Casanovas, 1994): (1) la necesidad de aprender a investigar conjuntamente profesores y estudiantes. Esto conllevó un proceso de resituación de categorías preestablecidas como son las de alumno/profesor: (2) la necesidad de establecer una diferenciación funcional interna en base a la especialización en tareas concretas por parte de los estudiantes y los investigadores (en este caso, profesores); (3) la distribución de responsabilidades y la no centralización de la actividad de investigación; (4) la atribución de tareas en función de los diferentes grados de interés de los diferentes miembros del equipo; (5) la necesidad de establecer medidas de control interno en función de la ausencia formal de mecanismos de control

[369]Vídeos en los Tribunales de Justicia. La función social del Fiscal en los Procesos Penales. Facultad de Derecho (U.A.B.) - I.C.E. (U.A.B). 1992-1996.

en relación a los estudiantes participantes; (6) la despersonalización de comportamientos privados en función de las necesidades de resolución colectiva de problemas propios del proceso de investigación; (7) depuración del utillaje metodológico debido al compromiso de obtención de unos resultados de investigación; (8) regulación de los distintos grados de aprendizaje en función del contacto exterior del grupo (participación en congresos, conferencias, seminarios y cursos específicos que aportaban elementos de crítica y nuevos instrumentos de análisis); (9) y finalmente, la aceptación de que se produce una desigual distribución del conocimiento adquirido en el proceso de aprendizaje colectivo cuando se ha producido previamente una diversificación de tareas en función del grado de interés de cada participante.

En el ámbito de la formación a profesionales del derecho, es decir, jueces, fiscales, y abogados fundamentalmente, el Instituto de Derecho y Tecnología de la UAB ha aplicado metodologías audiovisuales en contextos profesionales de investigación desde hace algunos años, en colaboración con distintas instituciones que rigen la actividad de estos profesionales del derecho en España.

En este sentido, nos parece interesante citar tres de nuestras experiencias en la creación de material audiovisual con finalidades docentes. La primera es el documental *Juzgado Simulado. Nuevas vías para la formación de jueces y abogados* (2001)[370], un vídeo de formación para las Escuelas de Práctica Jurídica de los Colegios de Abogados de Cataluña. La segunda es el documental *La Oficina Judicial* (2002)[371], un video de formación de jueces y magistrados para la Escuela Judicial[372]. Esta edición tenía como objetivo acercar la realidad de las oficinas judiciales a los jueces en formación, favorecer la integración profesional del juez, mejorar la comunicación del juez con el

[370] GRES-IDT (2001). Juzgado Simulado. Nuevas vías para la formación de jueces y abogados. Escuela Judicial del CGPJ, Consell dels Il.lustres Col.legis d'Advocats de Catalunya. DVD.18 m.

[371] GRES-IDT (2002). La Oficina Judcial. Escuela Judicial del CGPJ. DVD.25 m.

[372] No cabe duda que la Escuela Judicial, por ejemplo, ha sido pionera en la creación y utilización de recursos audiovisuales en su labor de formación inicial. Especial mención requieren: (1) la metodología de casos cerrados, cerrados secuenciados (ambos simulados) y los casos abiertos (que permiten la clonación de la actividad real que se da en un juzgado y resuelven el problema de la proximidad); (2) la formación online en materias puntuales (redacción de resoluciones, comunicación, medios de comunicación) que conformarán un repositorio de cursos (preparación de guiones y cursos por áreas) a disposición del resto de alumnado; (3) el visionado de documentos relacionados con el mundo del Derecho (en sus dimensión histórica, geográfica, ética, etc.). Sin embargo, fruto de nuestra experiencia en contextos de investigación con dicha institución, hemos detectado en lo referente a la formación continua cierta falta de una planificación en cuanto a la creación de recursos metodológicos audiovisuales propios, a excepción de la formación continua ofrecida en cursos online y los clips audiovisuales de carácter divulgativo disponibles en el Canal Judicial (http://www.poderjudicial.es/cgpj/es/Canal_Judicial).

ciudadano y mejorar la capacidad de gestión de la oficina judicial. El guión gira alrededor de cuatro historias que se van intercalando durante el transcurso del documental: historia de violencia de género, historia de un testimonio que espera inútilmente, historia de un joven que deambula por el juzgado con una citación sin comprender la situación y finalmente, la historia de un padre que no puede ejercitar los derechos de custodia sobre sus hijos reconocidos por convenio de separación matrimonial. La metodología utilizada se basó en: (1) la realización de una etnografía institucional previa, (2) la participación de profesionales en el guión documental y (3) la participación de profesionales en la fase de producción.

La tercera experiencia es otro documental de producción propia, *Aula de la Justicia* (2003)[373], vídeo y guía didáctica realizado para la Consejería de la Comunidad Autónoma de Madrid con el fin de divulgar el mundo de la justicia a jóvenes de 14-16 años en los institutos madrileños (qué es la justicia, las funciones de las diferentes profesiones jurídicas, la labor de los tribunales, etc.). La edición traduce en imágenes las ideas de proximidad, acceso, responsabilidad y participación ciudadana. La metodología se basó en la participación mixta de actores y profesionales del derecho (jueces, fiscales, abogados) que se representaban a sí mismos.

Desde una perspectiva de investigación, cabe añadir el proyecto *e-Sentencias: Plataforma hardware-software de aceleración del proceso de generación y gestión de conocimiento e imágenes para la justicia*.[374]", un proyecto de gestión y búsqueda semántica semiautomatizada de los registros audiovisuales que producen los tribunales. e-Sentencias permite la extracción de tres elementos fundamentales del proceso (intervenciones, fases procesales de la vista oral, y vocabulario específico de cada una de estas fases) para abordar la posibilidad de implementar las opciones de navegación y anotación de los vídeos de las vistas orales. Los resultados principales obtenidos fueron: (1) conceptualización de las vistas orales civiles en España; (2) obtención de una estructura conceptual flexible del desarrollo de las diferentes vistas orales civiles; (3) construcción de interfaz de transcripción y anotación manual de las vistas e Interfaz de navegación; (4) definición de la arquitectura general del sistema; (5) construcción de

[373] GRES-IDT (2003). Aula de la Justicia (Video/Guía pedagógica). Consejería de Justicia de la Comunidad Autónoma de Madrid. VHS/DVD. 30 m.

[374] Plataforma hardware-software de aceleración del proceso de generación y gestión de conocimiento e imágenes para la justicia. Proyecto Tractor. FIT-350101-2006-26. ENTIDAD FINANCIADORA: Ministerio de Industria, Turismo y Comercio.

la ontología que implementa la navegación semiautomatizada por el registro audiovisual.

4. Herramientas colaborativas para el aprendizaje en línea.

La aparición de la Web 2.0 como tal en 2005 de la mano de Tim O'Really cambió el paradigma de como se compartía la información en Internet hasta ese momento. Por lo tanto, pasamos de una estructura en la que se diferenciaban productores de contenidos y consumidores (Web 1.0) en la red, a una estructura donde los productores son al mismo tiempo consumidores. Con este nuevo paradigma varias herramientas han aparecido con el objetivo de que sus usuarios puedan compartir información con finalidades diversas.

Las nuevas tecnologías en torno a Internet están cambiando rápidamente los hábitos de comunicación. Este cambio es aún más notable entre la juventud dispuesta a acoger rápidamente las nuevas formas de comunicación como la Mensajería Instantánea (IM), los foros o las redes sociales, por citar tres de las tecnologías con mayor porcentaje de uso en este segmento de edad.

En el ámbito de la pedagogía, este cambio de paradigma revoluciona el concepto de aprendizaje en línea (e-Learning). Con lo que a partir de ese momento, las TIC adquieren una importancia destacada ya que permiten, no tan sólo compartir contenidos y materiales por las vías más tradicionales en Internet tales como el correo electrónico y páginas web, si no que posibilita el trabajo colaborativo en la red. Si bien las escuelas han tenido conexión a Internet en su práctica totalidad desde 2004, según el Instituto Nacional de Estadística (INE), en los hogares hemos visto un ascenso a tener en cuenta durante los últimos años[375].

Las herramientas colaborativas podemos dividirlas en función de su tipología:

- Blog: Es un espacio personal donde el autor puede escribir cronológicamente artículos, noticias, imágenes, etc. y donde los lectores pueden aportar comentarios a cada una de sus entradas.
- Wiki: Es un espacio web corporativo organizado mediante una estructura hipertextual de páginas donde varias personas editan contenidos de manera asíncrona.
- Red Social: Es un espacio web donde los usuarios publican contenidos y se comunican

[375] Datos extraídos del Instituto Nacional de Estadística: Encuesta de Uso de TIC y Comercio Electrónico en las Empresas"; "Encuesta sobre equipamiento" y "Uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación en los Hogares (2012).

con otros usuarios. En este caso hay diferentes tipologías de redes sociales, si bien un estudio pormenorizado de estas herramientas no es el objetivo de este trabajo, sirva de ejemplo las redes sociales generalistas tales como Facebook y Twitter y otras más específicas, como por ejemplo las orientadas al mundo laboral como LinkedIn y Neurona.

Entornos para compartir recursos: Esta categoría es más heterogénea y podemos encontrar espacios donde guardar nuestros contenidos y acceder desde diferentes dispositivos, editarlos de manera colaborativa, etc. Algunos ejemplos son: Google Drive y SkyDrive en cuanto a documentos; Youtube, Vimeo en cuanto a vídeos; Dropbox, Google Drive entre otros en cuanto a almacenamiento.

Todas las herramientas mostradas anteriormente pueden claramente ser de utilidad en el ámbito de la educación, sin embargo, la más implantada con diferencia entre los ciudadanos en edad de formarse, ya sea en la universidad, escuela secundaria o primaria son las redes sociales. Si nos fijamos en la Figura 1 veremos que el 88% de los ciudadanos españoles contribuyeron a una red social durante el año 2012, dos puntos más incluso que la media publicada para la Europa de los 27. Por otro lado, cuando nos movemos a la franja de edad de 24 a 55 la tendencia se invierte y este valor disminuye a 48% por parte de España y 51% en la media Europea. Por último, vemos en la Figura 1 que en la franja de edad entre 55 y 74 años el uso de las redes sociales es bastante bajo. Por lo tanto, si bien el uso principal que se les da a las redes sociales actualmente está circunscrito al ocio, está claro que poseen un gran potencial en el ámbito del aprendizaje. De forma que podrían complementar los métodos tradicionales de aprendizaje en línea aprovechando así en un mayor grado las TICs para formar a los estudiantes.

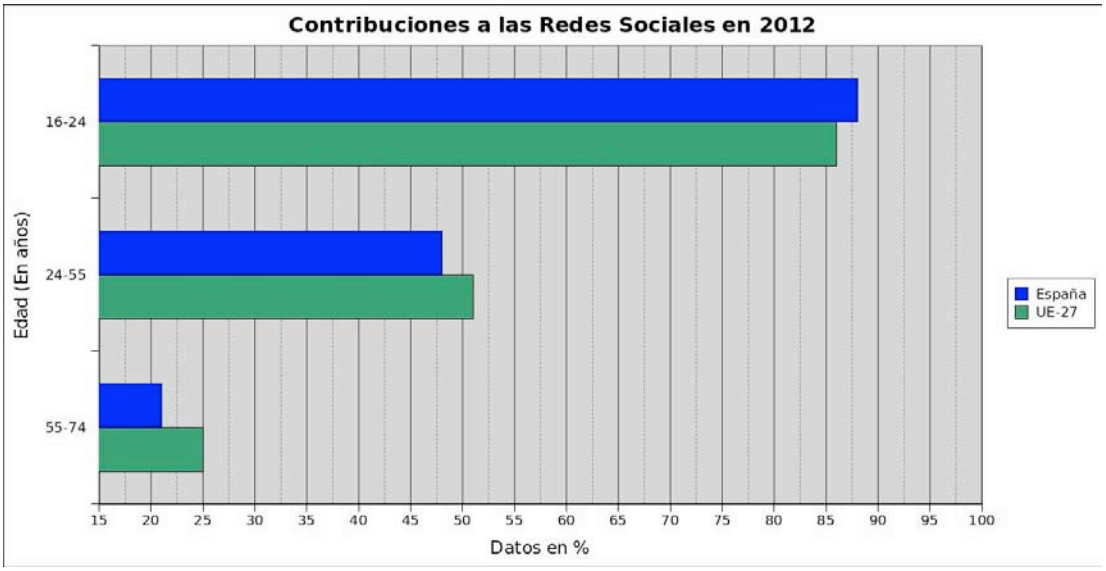


Figura 1: Tanto por ciento de usuarios por edad que realizaron al menos una contribución a las redes sociales en España o Europa en el año 2012. Fuente: "Encuesta de Uso de TIC y Comercio Electrónico en las Empresas". Instituto Nacional de Estadística (2012)

4.1. Redes Sociales en el ámbito del aprendizaje en línea

En la última década, las redes sociales han vivido un aumento de popularidad, y han generado tanto preocupaciones (privacidad, menores y riesgos (García Jiménez, 2010)) como oportunidades. El grado de popularidad de este fenómeno se puede medir con la enorme cantidad de publicaciones al respecto, sobre todo las que cruzan educación y redes sociales (Siemens et al., 2011). Efectivamente, una gran variedad de estudios apuntan que los sitios de redes sociales pueden representar una ventaja para los estudiantes, ya que fomentan el diálogo entre compañeros, promueven la compartición de recursos, facilitan la colaboración y desarrollan destrezas de comunicación. Sin embargo, en la práctica, como apuntan Hitch, Richmond y Rochefort, las redes sociales tienen un impacto limitado en la enseñanza formal actual (Rochefort et al. 2011). En (Selwyn, 2007) se analizaron más de 68.000 entradas de muros de Facebook hechas por estudiantes y descubrió que los intercambios educativos y los relacionados con la universidad representaban un pequeño porcentaje del tráfico. Los estudiantes, como todo el mundo, utilizan las redes sociales esencialmente para conversaciones sociales. Existe una fuerte reticencia por parte de los estudiantes universitarios y profesores que hacen un uso formal de las redes sociales, ya que lo consideran una invasión de su espacio social. Sin embargo estas herramientas tienen un enorme potencial para el aprendizaje (Madge et al, 2009).

En este trabajo consideramos la etapa formativa dividida en dos partes: la primera de ellas será la formación en el ámbito universitario la inserción del alumno en el mundo laboral. Desde nuestro punto de vista, es importante tener en cuenta la inserción de los estudiantes en el mercado laboral y lo tenemos en cuenta a la hora de valorar el uso de las TICs en el ámbito de la educación. Llegados a este punto, analizaremos como las redes sociales pueden ayudar en cada una de las etapas que hemos mencionado anteriormente.

4.2. Redes Sociales en el ámbito universitario

Varios proyectos han propuesto la utilización de las TIC en la enseñanza y aprendizaje universitario[376]. Las TIC en la formación universitaria se ven implantadas en los campus virtuales utilizados por los profesores para distribuir el temario del curso, comentar trabajos, colgar lecturas, etc. Por otra parte, la universidad online está muy difusa en España. Sin embargo no se ha iniciado la utilización de esta plataforma para introducir vías más interactivas en el aprendizaje. Las redes sociales, que en los últimos años han supuesto una auténtica revolución en la forma de relacionarse, todavía siguen siendo algo poco presentes en el ámbito académico, las ocasiones en que se utilizan son aisladas y pocas gozan de continuidad (Espuny et al. 2011).

Las redes sociales, por encima de cualquier otra consideración, tienen mucho que ver con las nuevas metodologías activas y participativas que de modo masivo se están adoptando en el espacio europeo de educación superior (EEES) y, en especial, con el denominado trabajo colaborativo, entendido como el intercambio y el desarrollo de conocimiento por parte de grupos reducidos de iguales, orientados a la consecución de idénticos fines académicos. Éstas también podrían funcionar como plataforma de consolidación de determinadas comunidades de aprendizaje, en el sentido de desarrollar sistemas para reforzar y apoyar la interacción entre iguales en este proceso social (Ferguson, 2011).

No obstante, a pesar del amplio consenso que existe respecto a su utilización, y de la rapidísima generalización de la mayoría de ellas (por ejemplo, en las aplicaciones de dominio general como Facebook y Twitter, entre la población general, o Tuenti y

[376] Grupo de Investigación FONTA (Formación en Nuevas Tecnologías del Audiovisual), Universidad Complutense de Madrid, IV Jornada de Innovación Pedagógica del Proyecto ADA-Madrid Desarrollo de competencias a través de la red 10 de marzo de 2009.

MySpace, entre los más jóvenes), y de la opinión generalizada de que las potencialidades de su explotación pedagógica es tan amplia como interesante, el aprovechamiento didáctico de esos recursos sólo ha tenido experiencias aisladas en lo que se refiere a la educación universitaria. En lo referente a la mayoría de "Learning Management Systems" (LMS) tradicionales implantadas en el ámbito universitario, éstas proporcionan la funcionalidad para cargar el contenido del curso, entregarlo a los alumnos y realizar el seguimiento del uso por parte del alumno y del profesor. Por lo general, tienen muy poca o ninguna funcionalidad social, y donde está presente, sólo es compatible con el aprendizaje social dentro de un curso de contexto formal.
En este sentido, es necesario un lugar donde los individuos y grupos de personas pueden reunirse y co-crear el contenido, compartir conocimientos y experiencias, y aprender unos de otros para mejorar su productividad personal y profesional, y que también pueda ser utilizado tanto para ampliar conocimientos formales basados en los contenidos de e-Learning para proporcionar una interacción social con los alumnos y tutores, así como para apoyar el aprendizaje informal y el trabajo en la organización. Dicho de otro modo, creemos que hay la necesidad de establecer la creación de un entorno donde la prioridad no sea administrar y rastrear las actividades propuestas a los usuarios, sino ofrecer un marco abierto para que puedan trabajar y aprender en colaboración.

En referencia a la creación de contenidos académicos, cabe destacar iniciativas que se están realizando en el contexto de educación superior de países como USA, como la iniciativa EDX (http://www.edxonline.org/), organización establecida por el MIT y la Universidad de Harvard que ha desarrollado una plataforma de tecnología de código abierto para ofrecer cursos en línea y con el futuro objetivo agregar el contenido de otras universidades interesadas en unirse a la plataforma, o la iniciativa COURSERA (https://www.coursera.org/) de la Universidad de Princeton, Universidad de Stanford, Universidad de Michigan y Universidad de Pennsylvania que ofrece cursos de las mejores universidades, de forma gratuita, usando recursos multimedia que ofrecen acceso a conferencias de alta calidad, ejercicios interactivos y entornos colaborativos con una comunidad global de estudiantes.

4.3. Redes Sociales para la orientación profesional e inserción laboral

Tal como apunta Ronald Sultana (Sultana, 2006) en sus estudios sobre los retos de la orientación laboral en el contexto actual, las "Redes", que pueden ser sobre la base de grupos familiares, partidos políticos, antiguos compañeros de escuela, socios de un club, etc, son de vital importancia en la apertura de oportunidades, y pueden ejercer una importancia mucho mayor que la orientación profesional formal. Sultana sostiene que la concentración de personas en un contexto marcado por la "intimidad" en lugar de "anonimato" anima a una propensión a confiar en personal y la creación de redes para acceder a los recursos materiales y simbólicos en la comunidad (Sultana, 2004).

En diferentes estudios de campo en Europa, los encuestados señalan que las redes sociales con vínculos fuertes – muy unidas – pueden tener un papel importante en el proceso de la inserción laboral. Esta influencia, que no suele ser suficiente por sí sola, si cobra gran importancia al combinarse con las habilidades, conocimientos y la experiencia. Sin embargo, estas redes sociales deben contar con el apoyo de la dirección universitaria así como basarse en las posibles oportunidades que pueda aportar el marco legislativo inminente (legislación sobre políticas de mecenazgo, incorporación de las oficinas de orientación e inserción laboral universitarias a la red pública de oficinas de ocupación).

5. Uso de herramientas tecnológicas para la formación. Metodologías basadas en recursos TIC.

Desde una perspectiva de investigación, cabe añadir algunos proyectos recientes de gestión y búsqueda semántica semiautomatizada de los registros audiovisuales que producen los tribunales: el primer proyecto y prototipo resultante es *Iuriservice*[377], una aplicación Web que obtiene respuestas a preguntas del dominio judicial a través de la utilización de tecnologías de Web Semántica, destinada a jueces en su primer destino. *Iuriservice* ofrece: (1) acceso a un repositorio de preguntas frecuentes FAQ a través de una interfaz en lenguaje natural; (2) respuestas elaboradas por jueces especialistas, complementadas con decisiones judiciales relacionadas con la consulta; (3) recopilación de jurisprudencia, FAQ y búsquedas por palabras clave en combinación

[377] **IURISERVICE**. Red telemática de soporte a los jueces en su primer destino, dependiente del Consejo General del Poder Judicial. FIT-150500-2002-562.

con búsquedas booleanas; (4) utilización de ontologías. El sistema resultante permite que los usuarios hagan sus consultas en lenguaje natural escrito.

Finalmente, cabe señalar el proyecto *Ontomedia*[378], cuyo objetivo principal es el desarrollo de una plataforma tecnológica de mediación para la resolución *online* de conflictos, mediante la integración de tecnologías de la Web semántica, visión por computador y ODR. Esta plataforma permite la implantación de una justicia relacional, reparadora, de mediación y negociación que dé una oportunidad de diálogo a las partes en conflicto, antes de que éstas puedan escalar el conflicto ante los tribunales, fomentando entre la ciudadanía la "cultura de la mediación". Esta plataforma, ha sido recientemente adaptada a la tecnología móvil en el proyecto Consumedia[379] debido a las necesidades de los usuarios finales (operar desde cualquier lugar y con la inmediatez que proporciona la tecnología móvil) de realizar la consulta o queja sobre consumo desde sus dispositivos móviles, sin tener que esperar a estar delante de un ordenador. El esfuerzo de simplificación y de adaptación a la tecnología móvil ha supuesto un arduo trabajo de sistematización previa de la información para el usuario final, pero sin duda ha supuesto la satisfacción de una necesidad real adaptada a las aplicaciones de tecnología móvil.

6. Conclusiones

La construcción de recursos formativos en base a un posicionamiento metodológico socio-jurídico nos ha permitido la creación de materiales y herramientas vinculados a los diferentes proyectos de investigación del Instituto de Derecho y Tecnología.

En la elaboración de estos proyectos, se presenta como un punto clave la adquisición de conocimiento experto llevado a cabo en cada uno de ellos. En el transcurso del artículo ofrecemos, de manera general, una metodología orientada a la extracción de dicho conocimiento. En muchas ocasiones este proceso ha sido desarrollado conjuntamente por investigadores profesionales, por los propios profesionales del derecho y estudiantes participantes en las investigaciones. De esta manera hemos logrado un diálogo fructífero en lo referente a la transmisión y difusión del resultado de nuestras investigaciones,

[378] **ONTOMEDIA.** Ontologías y Plataforma de Servicios Web para la Mediación Online (TSI-020501-2008-131)

[379] **CONSUMEDIA**. Plataforma basada en ontologías para el modelado de procesos de mediación empresarial y de consumo (IPT-2011-1015-430000)

especialmente cuando se han construido conjuntamente herramientas tecnológicas que han permitido solucionar necesidades concretas de los profesionales del derecho.

Además, se ha explorado el uso de recursos multimedia para la formación en el ámbito del derecho, a partir de: (1) el registro de vistas orales en vivo y su posterior edición como material formativo y de investigación; (2) las ediciones documentales; (3) la creación del prototipo de la plataforma e-Sentencias que muestra la necesitad y la potencialidad de utilizar el conocimiento experto que subyace en los registros audiovisuales de las vistas orales, previa anotación y análisis de estos registros. Tales registros permiten la observación diferida que no simulada, del conocimiento profesional experto de los diferentes participantes. En situaciones reales, los profesionales del derecho ejercen sus funciones sin intermediación alguna. Esta autenticidad es tanto más valiosa cuando, debidamente transformada en material pedagógico, incide directamente en la transmisión de la cultura judicial profesional.

Por otro lado, también hemos explorado la idoneidad del uso de herramientas colaborativas para el aprendizaje en línea concretamente en el ámbito del derecho. En este sentido hemos mostrado algunas aproximaciones de cómo estas herramientas pueden resultar útiles para la formación e inserción laboral para los estudiantes y profesionales del derecho.

Por último, hemos expuesto algunos proyectos de investigación propios que plantean soluciones tecnológicas basadas en el uso de nuevas tecnologías tales como plataformas de servicio web y aplicaciones móviles.

Bibliografía

ARDÈVOL, E.; PÉREZ-TOLÓN, L. (Eds.) (1995). *Imagen y cultura. Perspectivas del cine etnográfico*. Granada: Diputación Provincial de Granada.

ARDÈVOL, E. (1998). Aprender a aprender: vídeo etnográfico de los procesos penales. Metálogo instrumental sobre grabación de vistas orales para un proyecto integrado de investigación y docencia. En: J.L. Domínguez, M.A. Ramos Ulgar (Co.) *La joven sociología jurídica en España. Aportaciones para una consolidación.* Gipuskoa: Oñati Papers n. 6, Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati (pp. 69-92).

ARDÈVOL, E. (2006). *La búsqueda de una mirada. Antropología visual y cine etnográfico*. Barcelona: Editorial UOC.

CASANOVAS, P. (1998). Las formas sociales del derecho contemporáneo: el nuevo ius commune. Barcelona: WP n. 146, Institut de Ciències Polítiques i Socials, http://www.recercat.net/bistream/2072/1320/1/ICPS146.pdf

CASANOVAS, P. (1998). Ensayo sobre la bondad. Guía práctica no sólo para la investigación de campo. En: J.L. Domínguez, M.A. Ramos Ulgar (Co.), *La joven sociología jurídica en España. Aportaciones para una consolidación.* Gipuskoa: Oñati Papers n. 6, Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati (pp. 27-68).

CASANOVAS, P. (2005). Teaching AI and Law in Spain (position paper). *Workshop on Legal Education and Artificial Intelligence. International Conference in Artificial Intelligence and Law, ICAIL 2005*, Bologna. Disponible en: http://www.ntt.dis.titech.ac.jp/ICAIL2005/paper4.pdf

CASANOVAS, P.; POBLET, M.; CASELLAS, N.; CONTRERAS, J.; BENJAMINS, V. R.; BLÁZQUEZ, M. (2005). Supporting newly-appointed judges: a legal knowledge management case study. *Journal of Knowledge Management (Special issue on SEKT Technologies)*. Emerald Group. Vol. 9. Num. 5, 7-27. Disponible en: http://lpis.csd.auth.gr/mtpx/km/material/jkm-9-5a.pdf . ISSN: 1367-3270. ISBN: 1-84544-805-7.

CASANOVAS, P. (2007). Imágenes de la justicia: experiencias en la diseminación de resultados en derecho y ciencias sociales. En: ÁVILA, R.; LÓPEZ, R.; FERNÁNDEZ, E.(eds.).*Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización.* Bilbao: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, (p.p 277-294). ISBN: 978-84-690-3729-Y.

CASANOVAS, P. (2007). La argumentación en derecho: supuestos pragmáticos y cognitivos para la construcción de sistemas inteligentes. En: C. Lozares (Ed.) *Interacción,ciencias cognitivas y redes sociales*. Granada: Ed. Comares.

CASANOVAS, P.; CASELLAS, N.; POBLET, P.; RAMOS, F.; BLÁZQUEZ, M.; BENJAMINS, V.R. (2009). IURISERVICE II. Desarrollo de la ontología y diseño de la arquitectura. En: *Web Semántica y ontologías jurídicas. Aplicaciones para el derecho en la nueva generación de la red*. Granada: Colección la Razón Áurea. Serie Investigación n. 2. Ed. Comares.

CASANOVAS, P.; CASELLAS, N.; VALLBÉ, J.; POBLET, M.; CONTRERAS, J.;BLÁZQUEZ, M.; BENJAMINS, V.R. (2009). Semantic technology for professional judicial knowledge. En: Davies, J.; Grobelnick, M.; Mladenic, D. (eds.) *Semantic Knowledge Management. Integrating Ontology Management, Knowledge Discovery, and Human Language Technology*. Springer (p.p. 199-214). ISBN: 978-3-540-88844-4.

CASANOVAS, P. (2009). Derecho relacional, servicios web y la segunda generación de la Web semántica. En: Galindo, F.; Aires, J. C.; (eds.) *Derecho, gobernanza y tecnología : materiales para el aprendizaje del Derecho en la sociedad del conocimiento* LEFIS. Prensas Universitarias de Zaragoza (p.p. 245-276).

CASANOVAS, P.; BINEFA, X.; GRACIA, C.; MONTÓN, M.; CARRABINA,J.; MONTERO, C:; SERRANO, J.; BLÁZQUEZ, LÓPEZ-COBO, J:M; TEODORO, E.; GALERA, N.; POBLET, M. (2009). The e-Sentencias prototype. Developing ontologies for legal multimedia applications in the Spanish Civil Courts. En: Breuker, J.; Casanovas, P.; Klein, M.; Francesconi, E. (eds.). *Law, Ontologies and the Semantic Web Channeling the legal informational flood. Frontiers of Artificial Intelligence and Applications.* IOS Press. Vol. 188. (p.p. 199-220). ISBN: 978-1-58603-942-4.

ESPUNY, C., GONZÁLEZ, J., LLEIÀ, M., GISBERT, M. (2011). «Actitudes y expectativas del uso educativo de las redes sociales en los alumnos universitarios». En: «El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje» [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, n.o 1, págs. 171-185. UOC.

FERGUSON, R. (2011). "Use of Questions to Facilitate Social Learning in a Web 2.0 Environment". In: "The Impact of Social Networks on Teaching and Learning" [online monograph]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, No 1, págs. 316-327. UOC.

GARCÍA JIMÉNEZ, A. (coord.) (2010), Comunicación y comportamiento en el ciberespacio. Actitudes y riesgos de los adolescentes, Barcelona: Icaria.

GONZÁLEZ-CONEJERO, J.; TEODORO, E.; GALERA, N. (2010). Legal Multimedia Management and Semantic Annotation for Improved Search and Retrieval. En: Bourcier, D.; Casanovas, P.; Dulong de Rosanay, M.; Maracke, C. (eds.). *Intelligent Multimedia: Managing Creative Works in a Digital Work. Legal Information and Communication Technologies*. Florencia : European Press Academic Publishing. (p.p. 395-408). ISBN: 978-88-8398-063-3.

GRACIA, C.; BINEFA, X.; POBLET, M. (2010). Emotional Speech Analysis in Mediation and Court Environments. En: Bourcier, D.; Casanovas, P.; Dulong de Rosanay, M.; Maracke, C. (eds.). *Intelligent Multimedia: Managing Creative Works in a Digital World. Legal Information and Communication Technologies.* Florencia: European Press Academic Publishing (p.p. 365-378). ISBN: 978-88-8398-063-3.

GRACIA, C.; BINEFA, X.; TEODORO, E.; GALERA, N. (2010). Diarization for the Annotation of Legal Videos. En: Bourcier, D.; Casanovas, P.; Dulong de Rosanay, M.; Maracke, C. (eds.). *Intelligent Multimedia: Managing Creative Works in a Digital Work. Legal Information and Communication Technologies.* Florencia: European Press Academic Publishing (p.p. 379-393). ISBN: 978-88-8398-063-3.

GRES-IDT. (2002) La Oficina Judicial. Escuela Judicial del CGPJ. DVD. 25 m.

GRES-IDT. (2003) Aula de la Justicia [Video/Texto de Guía Pedagógica]. Consejería de Justicia de la Comunidad autónoma de Madrid. DVD. 30 m.

MADGE, C.; MEEK, J.; WELLENS, J.; HOOLEY, T. (2009). «Facebook, social integration and informal learning at university: "It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work"». Learning, Media and Technology. Vol. 34, n.o 2, págs. 141-55.

POBLET, M. ; CASANOVAS, P.; VALLBÉ, J. J. ; CASELLAS, N. (2009). Judges as IT Users : The Iuriservice Example. En: Cerrillo, A. ; Fabra, P. (eds.) *E-justice : Using Information Communication in the Court System.* IGI- Global (p.p. 38-56). ISBN: 978-1-59904-999-1.

POBLET, M. (2011). La formation, accès et application du droit étranger par les juges et magistrats en Espagne. En : N. Bernard-Maugiron and B. Dupret (Eds.) *Ordre public et droit musulman en Méditerranée*. Brussels: Bruylant/IRD.

POBLET, M.; CASANOVAS, P., LOPEZ-COBO, J.M.; CASELLAS, N. (2011). ODR, Ontologies, and Web 2.0. *Journal of Universal Computer Science.* Num. 4. Vol. 17. Graz University of Technology, Universiti Malaysia Sarawak, Know-Center (p.p 618-634). Disponible en: http://www.jucs.org/jucs_17_4/odr_ontologies_and_web20/jucs_17_04_0618_0634_poblet.pdf.

POBLET, M. (2012). Móviles, mapas, satélites y redes sociales: gestión de crisis 2.0. Lychnos, *Revista de la Fundación del CSIC*, Vol. 7 (en prensa).

ROCHEFORT, B.; RICHMOND, N. (2011). "Conectar la enseñanza a las tecnologías interconectadas – ¿Por qué es importante? La perspectiva de un diseñador pedagógico". En: "El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje" [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, n.o 1, págs. 200-216. UOC.

SELWYN, N. (2009). "Faceworking: exploring students' education-related use of Facebook". Learning, Media and Technology. Vol. 34, n.o 2, págs. 157-74. Stein, J (2008). "Defining Creepy Treehouse"

SIEMENS, G.; WELLER, M. (coord.) (2011). "El impacto de las redes sociales en la enseñanza y el aprendizaje" [monográfico en línea]. Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC). Vol. 8, n.o 1, págs. 157-163. UOC.

SULTANA, R.G. (2004) Guidance Policies in the Learning Society: Trends, Challenges and Responses across Europe. Thessaloniki: CEDEFOP.

SULTANA, R.G., Challenges for Career Guidance in Small States (2006), EMCER.

TOHARIA, J. J. (2003) Sistema judicial y cultura jurídica en España (1975-2000). En: H. Fix-Fierro. L.M. Friedman, R. Pérez Perdomo (eds.), *Culturas jurídicas latinas en tiempos de globalización*, Instituto de Investigaciones Jurídicas, Serie Doctrina Jurídica n. 139, UNAM, México, p.p. 305-358.

35. FORTALEZAS DE LOS FOROS EDUCATIVOS EN LAS PLATAFORMAS ALF: GRADO DE TRABAJO SOCIAL EN LA UNED [380]

STRENGTHS OF EDUCATION FORUMS IN PLATFORMS ALF: DEGREE OF SOCIAL WORK IN THE UNED

Encarnación Abad Arenas, Personal Investigador en Formación del Departamento de Derecho Civil, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). E-mail: eabad@bec.uned.es

Fátima Yáñez Vivero, Profesora Titular del Departamento de Derecho Civil Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Resumen:

La Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) en el marco de su plan estratégico y la implantación del Campus de Excelencia y sus enseñanzas oficiales (Grados), desarrolla desde el año 2000 como I+D, parte de aquellos objetivos mediante el uso de la plataforma de e-learning aLF (aprendizaje colaborativo y Formación online). La doble pretensión de la virtualización de las enseñanzas oficiales, es de una parte, ofrecer un producto GPL (General Public License) sólido y ampliamente utilizado y, de otra, fortalecer la tradicional enseñanza a distancia. De este modo pone a disposición tanto del Equipo Docente de la Sede Central, del Profesorado tutor de los Centros asociados y de su alumnado las herramientas necesarias para que compaginen el trabajo individual y el aprendizaje cooperativo. En suma, ofrece un entorno educativo abierto y plural donde impartir y recibir formación on-line; trabajo colectivo en tiempo real; creación de comunidades temáticas; gestión de documentos; foros […].

Palabras Clave: Plataforma aLF, Enseñanzas oficiales, Equipo Docente, Grado, Tutores TAR, Funciones.

Abstract

The National Distance Education University (UNED), within the context of its strategic plan and the establishment of the Excellence Campus and its formal education (degrees), is developing since 2000, as R+D program, part of those objectives by using the e-learning platform aLF (collaborative learning and online education). The double aim on virtualizing formal education is, firstly, to offer a solid GLP (General Public License) widely used, and secondly, strengthen the long established distance learning. So, UNED puts at University

---

[380] El presente trabajo es uno de los resultados del Proyecto de investigación para la innovación docente que lleva por título: "EQUIPOS MULTIDISCIPLINARES Y ASIGNATURAS TRANSVERSALES: SOLUCIONES INNOVADORAS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO EN TECNOLOGÍAS AUDIOVISUALES DESTINADAS A CURSOS VIRTUALES EN PLATAFORMAS EDUCATIVAS EN GRADOS Y POSTGRADOS". Coordinado por la profesora María Fernanda MORETÓN SANZ y Co-Coordinado por la profesora Sagrario SEGADO SÁNCHEZ-CABEZUDO, habiendo sido el proyecto aprobado por el Consejo de Gobierno celebrado el día 18 de diciembre de 2012 (Curso: 2012-2013). Y del PROYECTO GLOBAL OER GRADUATE NETWORK (GO-GN) Edatu, Asociación de las Universidades a Distancia europeas, Red en materia de Doctorado.

headquarters, faculty and Associated Centers, professor-tutors and students disposal, the required tools to combine individual work and co-operative learning. In short, UNED offers an open and diverse educational environment where everybody can teach and receive online learning: real-time collective work; creation of thematic communities; documents; management; forums…

Keywords: Platform aLF, Formal education, Teaching team, Degree of Social Work, Tutors TAR, Functions.

Introducción

Los alumnos/as de la UNED en el Grado de Trabajo Social disponen de un curso virtual por cada una de las asignaturas en las que se encuentran matriculados. Si bien, estos cursos virtuales -concernientes a las enseñanzas regladas- se encuentran a su disposición a través de la plataforma e_learning aLF. Esta plataforma permite la tutorización *on_line* del alumnado a través de las múltiples herramientas de trabajo que presenta y, en ella interactúan de forma conjunta –con la finalidad de atender al alumnado- tres figuras. Son: De una parte, el Equipo Docente; De otra, los tutores de contenido y, finalmente, el Tutor de Apoyo en Red (TAR).

El presente trabajo, conforme a la importancia y relevancia que presenta, en la actualidad, la figura del Tutor TAR en estas enseñanzas regladas, tiene como pretensión, señalar las novedades del procedimiento de tramitación de asignación de tutores TAR para el curso 2013-2014 e, indicar cuáles son las funciones a desempeñar por éstos, de conformidad al acuerdo de Consejo de Gobierno de 28 de junio de 2006 y las nuevas tareas que surgen fruto de la necesaria flexibilización de cada asignatura con los criterios docentes y de los tutores para su alumnado.

Método

Recientemente, la UNED ha fijado el procedimiento para la tramitación de asignación de Tutores TAR para el curso 2013-2014, para asignaturas de enseñanzas regladas.

La finalidad de esta convocatoria se concreta tanto en apoyar la implantación de nuevas titulaciones de Grado como la de aquellas asignaturas con mayor número de estudiantes y equipos con mayor carga docente.

Asimismo, a diferencia de otras convocatorias, ha introducido tres novedades que, indudablemente, favorecen la enseñanza reglada a través de la plataforma e_learning aLF, y cuya pretensión ha sido aprovechar las sinergias de trabajo de los distintos Departamentos y mejorar la calidad de enseñanza a distancia y virtual.

También esta institución en caso de asignaturas que se encuentren -ya en periodo de extinción, ya sean de refuerzo-, prevé una convocatoria extraordinaria, para los equipos docentes afectados.

En suma, las convocatorias previstas por la UNED de asignación de Tutores TAR, para asignaturas de enseñanzas regladas, son: La ordinaria y la Extraordinaria.

Los Equipos Docentes de cada asignatura de Grado podrán solicitar esta figura –ya en convocatoria ordinaria ya extraordinaria- en los siguientes supuestos:

a) Cuando los equipos docentes que cuenten con al menos 100 accesos de estudiantes y,

- En aquellas asignaturas que aunque cuenten con menos de 100 accesos, alcancen dicho mínimo mediante su agrupación con otras. En este supuesto el Tutor TAR deberá realizar sus funciones en todas y cada una de las asignaturas agrupadas y, necesariamente, el baremo de las solicitudes requerirá tener en cuenta el número total de accesos a todas y cada una de las asignaturas agrupadas.

En síntesis, esta figura podrá ser solicitada, tanto por equipos docentes cuya asignatura cuente con al menos 100 accesos de estudiantes, como por aquéllos otros en los que aunque su asignatura no alcance dicho mínimo, este mínimo de accesos se alcance mediante la agrupación de varias asignaturas, pertenecientes al mismo Grado.

Otra cuestión de suma importancia, se centra en establecer cuáles son los requisitos necesarios que deben concurrir en la selección del candidato/a para poder realizar la función de Tutor TAR, en las enseñanzas regladas de Grado.

En este sentido, podrá ser Tutor TAR:

- *Un Profesor del equipo docente* de la asignatura de Grado que cuente con al menos 100 accesos de estudiantes o, de cualquiera de las asignaturas agrupadas en caso de que deba procederse a esta alternativa, debido a que la asignatura no alcanza dicho mínimo de accesos.

- Un profesor-tutor en activo, es decir, que esté dado de alta y ejerciendo su actividad en un Centro Asociado de la UNED en el curso académico, en el que se va a desempeñar la función de Tutor TAR. No obstante, se prevé la posibilidad de que esta figura sea desempeñada por un tutor que no desempeñe activamente la actividad, siempre que tenga los conocimientos suficientes sobre la materia a tratar, puesto que ahora es necesario que esta figura corrija las PEC's pendientes de corrección por los tutores encargadas de las mismas.

- Un Becario o Personal de Investigación en Formación, siempre que esté en condiciones de desempeñar funciones docentes.

En suma, con estos requisitos en la elección del Tutor TAR, la UNED pone de manifiesto su pretensión de agilizar y facilitar el aprendizaje de los alumnos, debido a que en todo momento con la selección de esta figura se tiene presente la necesariedad de que el Tutor tenga conocimientos de la materia a tratar.

Como se ha anunciado en líneas precedentes, esta convocatoria presenta una serie de novedades carentes en convocatorias anteriores. Son:

En el supuesto de que el Profesorado Tutor TAR sea tutor en activo –es decir, este de, deberá evaluar las PEC (Pruebas de Evaluación Continúa) no corregidas. En su virtud, uno de los criterios para la selección del TAR es la ostentación de conocimientos suficientes para hacer una evaluación de calidad.

En la baremación de las solicitudes, se tendrá en cuenta la carga docente media del equipo docente.

La relación de solicitantes seleccionados será remitida por el equipo docente a la Secretaría del IUED (Instituto Universitario de Educación a Distancia). De modo que, el alta en el curso aLF de los tutores TAR seleccionados se materializa en dicha Secretaría.

Por cuanto a las funciones generales de los Tutores TAR, conviene precisar que eran según el Consejo de Gobierno de 28 de Junio de 2006:

- Dinamización del curso (fomentar la participación, mantener el curso vivo);
- Elaboración de una lista de P+F a partir de las respuestas dadas por el Equipo Docente;
- En su caso, remitir a dicha lista, a los estudiantes que planteen preguntas ya contestadas;
- Atender las demandas de información y las consultas que no guarden relación directa con dudas de contenidos;
- Reubicar los mensajes que hayan sido dirigidos a foros que no corresponda;

- Corrección de las PEC que, una vez transcurrido el plazo fijado, no hayan sido corregidas por los tutores correspondientes. Esta tarea tendrá una remuneración complementaria;
- Apoyo y refuerzo al equipo docente en aspectos técnicos relacionados con el manejo de la plataforma (por ejemplo: subir documentos, creación de foros, grupos de trabajo, preguntas de auto evaluación, encuestas […];
- Coordinación de la formación de grupos de estudio;
- Facilitar al equipo docente, mediante las herramientas de seguimiento de WebCT (*Web Course Tools*, o Herramientas para Cursos Web) y aLF, información sobre la actividad de los estudiantes en el curso virtual (estadísticas del uso);
- Fomentar y coordinar la comunicación y el trabajo colaborativo de los tutores de la asignatura (creación de un banco de materiales de autorización, buenas prácticas […]) y;
- Participar en los Centros Asociados, apoyando la tarea del CV, en la difusión y formación de los estudiantes para el uso de los cursos virtuales.

Por otra parte, conviene puntualizar que con la finalidad de mantener el objetivo de conjuntar el trabajo de equipos y tutores en *pro* de una mejor atención al alumnado, conforme a la conveniencia de flexibilizar las funciones a los Tutores TAR en función de las necesidades de cada asignatura y del criterio del Equipo Docente, a las anteriores de forma progresiva se han ido añadiendo:

- Avisar al equipo de la existencia de dudas sin contestar;
- Colaborar en la elaboración de bancos de datos de imágenes;
- Añadir enlaces a páginas de interés;
- Enlaces a programas de radio;
- Fe de erratas de los materiales didácticos;
- Actualización de contenidos suministrados por el Equipo Docente;
- Creación de glosarios;

- Utilización de salas de Chat;
- Recopilación de mensajes de foros; Elaboración de ejercicios tipo PED (Pruebas de Evaluación a Distancia), tipo test, Auto-evaluaciones o Actividades voluntarias para preparar el examen;
- Coordinación de prácticas presenciales;
- Creación de exámenes virtuales y,
- Elaboración de informes de seguimiento de estudiantes.

En suma, la UNED se pone a la vanguardia en materia de plataformas e_learning frente a otras universidades, al utilizar en la actualidad una plataforma que presenta diversas herramientas de trabajo para tutorizar de forma on-line al alumnado en los cursos virtuales concernientes a las asignaturas de enseñanzas regladas de Grado. Esta Plataforma denominada aLF se ha ido perfilándo a lo largo de las experiencias sufridas en los últimos años, con la finalidad de conjuntar el trabajo desempeñado tanto por los equipos docentes de la asignatura como por los tutores, siempre en beneficio del alumnado.

Resultados

Las funciones de los tutores TAR para **asignaturas de enseñanzas regladas –**en las que se deberá apoyar nuevas titulaciones de Grado y a aquellas asignaturas que tengan un mayor número de estudiantes- han quedado desde el año 2006 claramente definidas por el Consejo de Gobierno de esta Universidad. Entre otras, se destacan: la elaboración de una lista de P+F; atención a las demandas de información y consultas que no guarden relación directa con dudas de contenidos; realización de resúmenes periódicos –bien semanales, bien quinquenales- de la actividad en los foros; reubicación de mensajes dirigidos a foros que no corresponda; apoyo y refuerzo al Equipo Docente en aspectos técnicos relacionados con el uso de la plataforma –subir documentos, creación de foros, preguntas de autoevaluación […]-; coordinación de la formación de grupos de estudio; facilitación al Equipo Docente de información sobre la actividad de los estudiantes en el curso virtual por medio de las herramientas de seguimiento aLF y

WebCT […]. Con ello, se unifica el trabajo de equipos y tutores en beneficio del alumnado.

Conclusiones

Con las novedades introducidas para el Curso 2103-2014 en las funciones del Tutor TAR de Grado se tiene en cuenta las necesidades de cada asignatura; el criterio asumido por el equipo docente y, se mantiene la finalidad de conjuntar el trabajo de los equipos docentes y tutores en beneficio del alumnado.

Referencias

Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2013). Convocatoria de Tutores de Apoyo en Red (TAR) en asignaturas regladas anuales y del primer cuatrimestre (Curso académico 2013-14). Acuerdo adoptado por el Consejo de Gobierno el día 30 de abril de 2013. Recuperado el 08 de junio de 2013 de

https://sede.uned.es/acuerdos/gobierno/index_d.shtml?refbol=acuerdos_consejo_gobierno&refsec=vicerrectorado_coordinacion&idarticulo=116581

Universidad Nacional de Educación a Distancia. (2013). Desempeño de las funciones de Tutores TAR. Acuerdo adoptado por el Consejo de Gobierno el día 28 de junio de 2006. Recuperado el 06 de junio de 2013 de

http://www.uned.es/iued/subsitio/html/convocatorias/asignaci_TAR_06_07.pdf

36. EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN DOCENTE CON LAS TIC APLICADA A LA ASIGNATURA TEORÍA DEL DERECHO DEL GRADO EN DERECHO

INNOVATIVE TEACHING EXPERIENCE USING TIC APPLIED TO A LAW THEORY COURSE IN THE LAW DEGREE.

Ana Colomer Segura, Universitat de València. E-mail: ana.colomer@uv.es
Joan Alfred Martínez i Seguí, Universitat de València, E-mail: jalfred.martinez@uv.es

Resumen:

El objetivo del trabajo consiste en una valoración global de la experiencia de introducción de diferentes metodologías activas y participativas de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Teoría del Derecho del nuevo Grado de Derecho adaptado al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Así, se tratan diferentes métodos de interacción educativa entre el profesor y el alumnado como el uso adecuado del Power Point, el Google drive, el visionado de películas referidas a un tema jurídico y buscadas por los propios alumnos**…** Por último, se extraen una serie de conclusiones sobre el fomento de competencias entre los alumnos en relación a la enseñanza de conocimientos en la materia de Teoría del Derecho.

Palabras clave: Teoría del Derecho, docencia participativa, competencias y conocimientos.

Abstract:

The aim of this work is to make a general evaluation of the experience in the introduction of different active and participative methodologies within the teaching-learning process of the Law theory course that is taught at the Law academic degree, adapted to the European Higher Education Area (EHEA). In this way, different methods of interactive education are considered between the teacher and the student, as for example, the correct use of Power Point, Google drive, the viewing of judicial films found by the students themselves… Finally, several conclusions are deduced related to the acquisition of competences by the students, which are associated to the learning of knowledge in the Law theory course.

Keywords: Law theory, active teaching, competences and knowledge.

1. Contexto y marco conceptual de la experiencia de innovación docente.

La regeneración innovadora de los métodos aplicados por los docentes en la enseñanza de las distintas materias jurídicas es, en la actualidad, uno de los desafíos más destacados presentes en nuestras Facultades de Derecho (Cubero, 2011: 1). Y ello, evidentemente, de la mano del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en proceso de implantación, que demanda la superación del habitual papel pasivo del alumno, incentivando la implementación de toda una serie de nuevos recursos y métodos docentes de claro corte proactivo y motivador, en favor de la implicación emprendedora y diligente del alumno en su propio proceso de aprendizaje. En todo caso, para ser ecuánimes, hay que tener en cuenta que el EEES no ha inventado las metodologías docentes activas y participativas que ahora se pretende introducir, presentándolas como un elemento novedoso. Pensar lo contrario sería crear un mito erróneo. Aunque lo que sí que se le ha de reconocer es el mérito de haberlas impulsado con decisión dentro de un proceso global que busca como meta una necesaria reforma metodológica (Bea, 2013: 9-11). Así, el EEES se ha unido a una crítica, ya de larga trayectoria, referida al tradicional conservadurismo pedagógico de los estudios universitarios de Derecho, anclados en la inercia de la "lección magistral" como clase puramente expositiva que propende a una actitud puramente pasiva por parte del estudiante.

En este sentido, sin entrar en otros puntos polémicos y controvertidos del EEES, su propuesta de profundización en metodologías docentes activas y de interacción dinámica entre profesor y alumnos, con especial énfasis en el uso de las TIC, puede ser leída como un paso más en la justa ponderación del método de la clase expositiva de conocimientos, que, en buena medida, debe disminuir su incidencia como recurso didáctico en beneficio de otros mecanismos pedagógicos complementarios. Como es bien sabido, este importante reto metodológico ya se empezó a abordar en España, aunque con menor impacto con respecto a países pioneros como los anglosajones, desde principios de la década de 1990, con la adaptación de la enseñanza de las diferentes disciplinas jurídicas a las exigencias de interrelación del Derecho con la plural y cambiante realidad social. Y ello por medio de distintos planes de estudios

que, aunque fuera de forma tímida, introdujeron las prácticas con legislación, el cotejo de jurisprudencia o la consulta de artículos doctrinales, que, en resumidas cuentas, mostraban en conjunto el íntimo vínculo entre la norma, la sociedad y los valores y principios que sustentan a ambas (Rojo, 1991).

En definitiva, es dentro de este marco de coordenadas que acabamos de exponer en el que se debe ubicar la experiencia de innovación docente que vamos a tratar en este trabajo, referida al uso de distintas TIC como metodología activa y participativa en la asignatura de Teoría del Derecho del Grado de Derecho. Con ello pretendemos conseguir el propósito de vincular la adquisición de conocimientos con el cultivo de competencias y habilidades en el campo del Derecho, permitiendo así al alumno el desarrollo de su capacidad de argumentación jurídica. Y, en último término, deseamos también contribuir a perseguir un ideal de universidad y de calidad de la educación regido por dos exigencias interconectadas, resumidas en el anhelo de que los estudiantes, sin renunciar al éxito y a la adquisición de conocimientos, aspiren a ser ciudadanos cultos y críticos y adopten una actitud participativa y crítica (Bea y García Añón, 1993:210). Es decir, en palabras de J. H. Newman, que la educación universitaria se conciba como crecimiento intelectual, como formación de la capacidad de asimilación y crítica, que exige un esfuerzo continuo de clarificación y revisión de los valores desde los que juzgar y tomar posición ante la realidad, en un proceso interpretativo en constante transformación (Newman, 1982).

2. Problemáticas ligadas a la experiencia de innovación docente con TIC en la asignatura de Teoría del Derecho.

Entramos pues en la exposición de nuestra experiencia concreta de innovación docente con las TIC en la materia de Teoría del Derecho del Grado de Derecho. Como docentes de la asignatura somos conscientes de que Teoría del Derecho constituye una materia básica en la formación del futuro jurista, ya que, dentro del plan de estudios actual, sienta las *bases* para una comprensión global del fenómeno jurídico en sus tres dimensiones: la normativa, la social y la valorativa o axiológica.

El principal problema con el que se encuentra un profesor de esta asignatura es que es una de las pocas, por no decir la única junto con Filosofía del Derecho, en la que no se trata directamente Derecho positivo, ya que, incluso en Historia del Derecho o Derecho Romano se estudia un Derecho positivo, aunque sea pretérito y ya derogado.

Ello le da a Teoría del Derecho un cariz especial, totalmente distinto al de la inmensa mayoría de materias estudiadas a lo largo del Grado de Derecho. En muchas ocasiones, esta diferencia sustancial, que exige una actitud más reflexiva y crítica en su estudio, ocasiona que la Teoría del Derecho sea la gran "incomprendida" de la carrera, pues los alumnos ven que el método de estudio que usan para el resto de asignaturas, básicamente memorístico, no les sirve. Y, más aún, algunos no llegan a entender el sentido y la necesidad de estudiarla. De este modo, puede acabar convirtiéndose en una experiencia "a olvidar" para poder seguir adelante con la carrera.

En consecuencia, evitar ese choque traumático de incomprensión entre las expectativas del alumno y la realidad de la disciplina de estudio debe constituir un objetivo fundamental del docente de Teoría de Derecho. Dado que, si no hay una correcta asimilación de los contenidos y competencias básicas que proporciona esta asignatura, el estudiante carecerá de una visión ajustada y omnicomprensiva del mundo de lo jurídico a lo largo del Grado de Derecho. En este sentido, consideramos que las metodologías de innovación educativa son un poderoso instrumento o, más aún, una perspectiva de trabajo transversal a toda la labor docente, que puede ayudar al profesor a despertar el interés del alumno por la Teoría del Derecho y hacerla más accesible, comprensible y entrelazada con la realidad social. Con todo, hemos sido conscientes de que para conseguir este cometido, al igual que no sirve una clase expositiva que se limite simplemente a resumir un manual, tampoco sirven todas las metodologías activas y participativas al uso. Cabe seleccionar solamente aquéllas que no simplifiquen los conocimientos de forma superficial o banal, manteniendo el rigor crítico y la amplitud de miras requeridas en el ámbito universitario. Pues, como se ha resaltado por parte de algunos docentes preocupados por estos temas pedagógicos, es un auténtico mito defender que cualquier cosa sirve en innovación docente o, por el contrario, que nada sirve en innovación docente salvo la lección magistral. Hay que huir, por tanto, de posiciones extremistas (Bea, 2013: 11-12).

Los principios que hemos tratado de poner en práctica no son otros que los del EEES, sobre todo en lo relativo a adquirir competencias *versus* conocimientos, posibilitando así una complementación entre el aprendizaje tradicional, de carácter más pasivo, y el aprendizaje decididamente activo que fomenta la adquisición de una mayor capacidad de argumentación jurídica. De esta manera, sirviéndonos de las herramientas

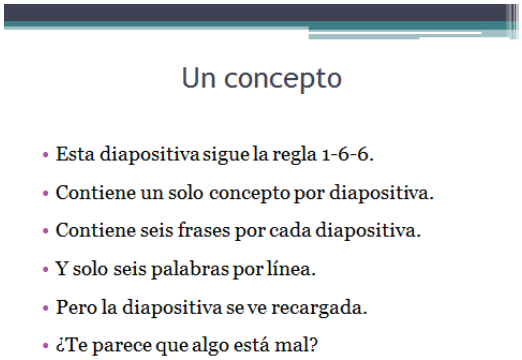
informáticas y audiovisuales que pone a nuestra disposición la Universitat de València, y añadiendo otras que nos han parecido útiles, creemos que hemos logrado involucrar al alumnado en el aprendizaje de la Teoría del Derecho.

La herramienta que hemos utilizado en la práctica totalidad de las clases es el programa informático *Power Point*; instrumento muy común, pero a la vez muy criticado y que para muchos debería caer en el olvido y sustituirse por soportes como el *Prezi*, de carácter más efectista y preciosista (Cerrillo, 2012). En respuesta a estas críticas, pensamos que los problemas asociados al *Power Point* no vienen por el programa en sí, sino por el uso que se hace de él. Venimos de una época reciente en la que hemos sufrido (y todavía sufrimos), la lectura de parrafadas interminables, eso sí, en colores vivos o incluso estridentes, que con suerte se corresponden con lo que está diciendo el ponente. Claramente, ese es un ejemplo de "mal uso" del programa, que no hace sino distraer a la audiencia y provocar que no se preste atención ni al texto ni al orador. Es más, en ocasiones se llega a producir el efecto de que, cuando la presentación contiene los apuntes por entero, el alumno ni atiende ni apunta, sino que con posterioridad estudia directamente de las diapositivas.

Parece lógico pues que aquellas personas comprometidas con la innovación docente quieran alejarse lo más posible de esta costumbre e, incluso, del propio programa informático, al que se le otorga ya una connotación de instrumento desfasado u obsoleto. Sin embargo, el *Power Point* es un programa que ha ofrecido muchas ventajas para la docencia, y esas ventajas siguen estando ahí: facilidad en su utilización o manejo, posibilidad de crear diseños atractivos con un solo clic, posibilidad de crear animaciones sencillas, conversión a pdf, sencillez para compartirlo, diversas opciones de impresión…

En nuestro uso del *Power Point*, por tanto, hemos tratado de sacar el máximo partido a las facilidades que este programa nos ofrece, evitando, en la medida de lo razonable, cometer errores didácticos en su utilización. Vamos ahora a comentar algunos criterios que hemos usado en el manejo del programa:

- Una norma de uso muy difundida es la regla 1-6-6: 1 concepto por transparencia, 6 líneas –*bullet points*– por transparencia y 6 palabras por línea. Esta regla ha sido muy criticada y con razón, como podemos observar en el ejemplo de la diapositiva o *slide* 3.

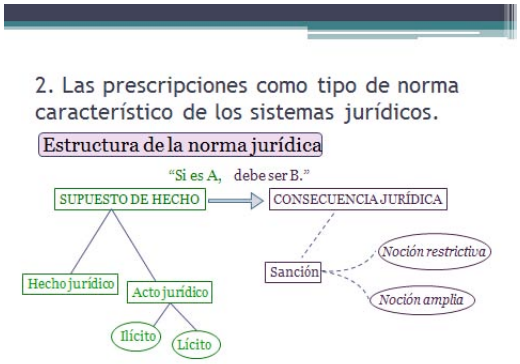


Diapositiva 3

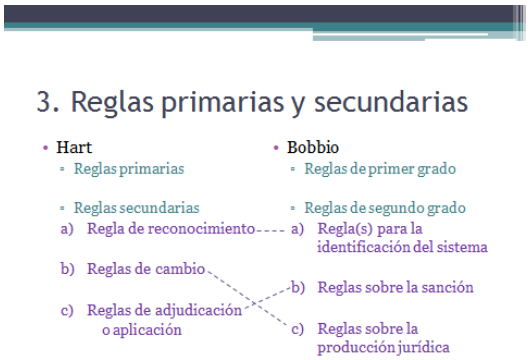
Esta imagen contiene una diapositiva que sigue esta regla 1-6-6 y en el quinto punto dice "pero la diapositiva se ve recargada". Así es. Nosotros hemos optado por no ceñirnos a unas reglas rígidas, sino ver lo que sirve mejor a la docencia en cada caso. Como pauta general hemos optado por utilizar las mínimas palabras posibles. El profesor tiene mucho más que decir de lo que hay en las diapositivas, así que lo que contienen éstas no puede ser sino una pequeña síntesis.

- La jerarquización de la información según estilos de título y colores. Para que los estudiantes no se pierdan, en la diapositiva 7 ponemos el título del tema y en el encabezado de las siguientes, diapositivas 8 y 10, el apartado del tema que estamos tratando. En algunas ocasiones sí que hemos considerado necesario recargar un poco más la diapositiva para mostrar un esquema que de otro modo tendríamos que haber dibujado en la pizarra con la consiguiente pérdida de tiempo.

Diapositiva 7



Diapositiva 8

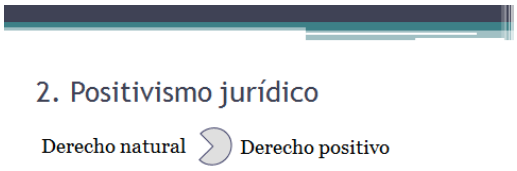


Diapositiva 10

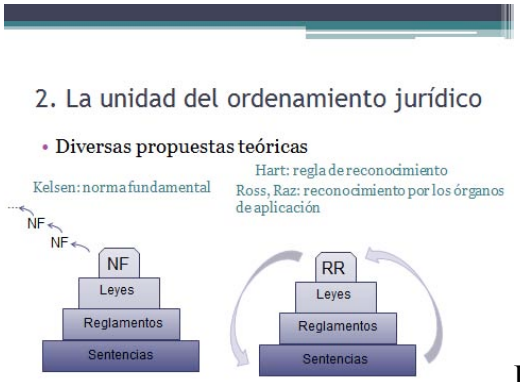
Como se puede ver, tratamos de usar los colores no gratuitamente, sino como medio de discriminación y organización jerárquica para agrupar conceptos.

- Utilización de imágenes, símbolos y animaciones, no como un adorno (por ejemplo, poner un librito cuando se está hablando de códigos), sino como una herramienta didáctica. Los símbolos y las animaciones pueden servir para que el estudiante visualice temas abstractos, para que cuando los estudie tenga la imagen en mente y sea capaz de explicar el concepto sin necesidad de reproducir las palabras exactas de la explicación. Valgan como ejemplos la diapositiva 11, que muestra la irrupción del positivismo jurídico como un *comecocos* que elimina el

Derecho natural, o la diapositiva 12, que ilustra las diversas propuestas teóricas que explican la unidad del ordenamiento jurídico.



Diapositiva 11



Diapositiva 12

3. Exposición y evaluación de las diferentes actividades de innovación docente realizadas.

El objetivo que nos propusimos, como se ha apuntado anteriormente, era que los alumnos se involucraran en el proceso de aprendizaje del fenómeno jurídico de forma más activa y participativa. Para ello llevamos a cabo distintas actividades que vamos a explicar a continuación, siguiendo un mismo esquema de desarrollo y exposición: 1) Tema; 2) Fundamentación; 3) Actividad realizada; 4) Resultado obtenido: éxitos conseguidos y problemas afrontados; 5) Propuestas de mejora para el futuro.

ACTIVIDAD PRIMERA:

- Tema: Las dos grandes concepciones históricas del derecho: el iusnaturalismo y el positivismo.

- Fundamentación: Las grandes concepciones del derecho es uno de los primeros temas que se enseña en la asignatura. Es un tema difícil de captar para el estudiante que está empezando la carrera, pero atraviesa toda la reflexión iusfilosófica. Por eso consideramos que es importante realizar una exposición teórica detenida y complementarla con la actividad que proponemos.

- Actividad realizada: Esta diapositiva 14 es sólo una muestra para que vean las citas. En clase las repartimos en papelitos, no las pusimos en el *Power Point*, ya que, a todas luces, constituyen una maraña de textos demasiado abigarrados para ser proyectados.

"Toda ley humana tendrá carácter de ley en la medida en que se derive de la ley de la naturaleza; y, si se aparta en un punto de la ley natural, ya no será ley, sino corrupción de la ley". Tomás de Aquino.	"Se piensa que lo justo es lo igual, y así es; pero no para todos, sino para los iguales. Se piensa por el contrario que lo justo es lo desigual, y así es, pero no para todos, sino para los desiguales." Aristóteles
"La existencia del Derecho es una cosa; su mérito o demérito otra", John Austin	"En cuanto alguien comprende que obedecer leyes injustas es contrario a su dignidad de hombre, ninguna tiranía puede dominarle." Gandhi
"Paréceme que, lo que es injusto, no es ley", Agustín de Hipona.	"Es más deseable cultivar el respeto al bien que el respeto a la ley." Henry David Thoreau
"La justicia consiste en no transgredir las disposiciones legales de la ciudad en la cual uno vive como ciudadano.", anónimo sofista.	"La interpretación no es un acto de conocimiento de la ley, sino un acto de voluntad del juez." Michel Troper
"Entiendo por Derecho las profecías acerca de lo que los tribunales harán en concreto", Juez Holmes.	"Lo que no se realiza no es Derecho, y, viceversa, lo que cumple esta función, es Derecho", Ihering.

Diapositiva 14

En concreto, la actividad de carácter cooperativo consistió en la preparación en papel de varias citas de autores ilustres que representan una postura iusfilosófica u otra. Cada alumno recibe un papelito con una de las citas. Se les deja unos minutos para que la lean y busquen algo de información del autor de que se trata en Internet, por medio de su ordenador portátil o de su *Smartphone*. Cada alumno lee su cita en voz alta y dice cuál de las posturas cree que defiende el autor y por qué. Como en algunos casos la cita no da lugar a una

respuesta clara e inequívoca, los compañeros pueden participar para expresar su acuerdo o desacuerdo, organizándose diversos debates sucesivos. Algunas de esas citas más polémicas para los alumnos han sido las siguientes: "La existencia del Derecho es una cosa; su mérito o demérito, otra", John Austin. "Paréceme que lo que es injusto, no es ley", Agustín de Hipona. "Entiendo por Derecho las profecías acerca de lo que los tribunales harán en concreto", Juez Holmes.

- Resultado obtenido: En general, entendieron bien la actividad y participaron adecuadamente. Vimos que la clase se bloqueaba en algunos puntos, sobre todo en aquellos debates más polémicos que parecían enquistarse sin solución aparente. Así que aprovechamos para repasar y aclarar algunos extremos de la exposición teórica para resolver el debate planteado entre los alumnos.

- Propuestas para el futuro: Como complemento a esta actividad, se podría proponer a los alumnos que ellos mismos buscaran más citas de los mismos autores tratados o de otros a su elección y que las llevaran el día siguiente a clase para comentarlas.

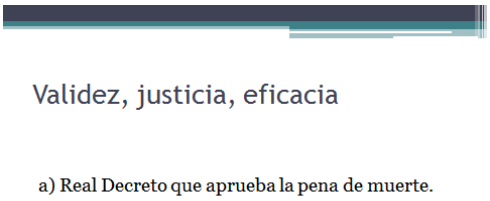
ACTIVIDAD SEGUNDA

- Tema: Los conceptos jurídicos clave de validez, eficacia y justicia.

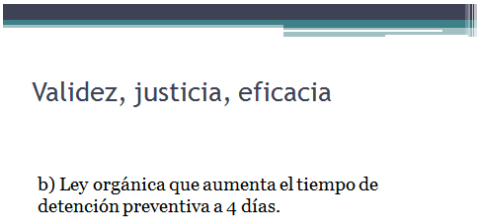
- Fundamentación: La explicación de las nociones de validez, justicia y eficacia referidas a las normas jurídicas es larga, densa, y puede resultar confusa para algunos alumnos, dado que se da al principio del curso. Por eso nos parece interesante, además de intercalar la explicación teórica con ejemplos, hacer una pequeña actividad para poner en práctica lo aprendido.

- Actividad realizada: Como preparación previa, pedimos a los alumnos en la clase anterior que se traigan un ejemplar de la Constitución española en formato papel o electrónico.

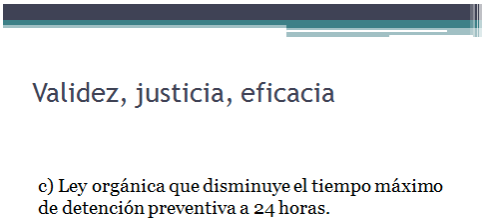
La actividad consiste en proponer una serie de ejemplos de normas ficticias, de las cuales los alumnos deben juzgar si son válidas/inválidas, eficaces/ineficaces, justas/injustas con respecto a la Constitución española (esto supone una simplificación, pero consideramos que vale la pena que se basen en un texto legal vigente y, además, se familiaricen con la carta magna). Se proyectan los ejemplos en *Power point* para ahorrar tiempo y papel. Dejamos unos minutos para cada ejemplo, con el fin de que los alumnos cotejen los textos jurídicos y los comenten entre ellos. Después, se les pregunta por la solución, dejando que haya lugar a debate, y se trata de alcanzar un consenso.



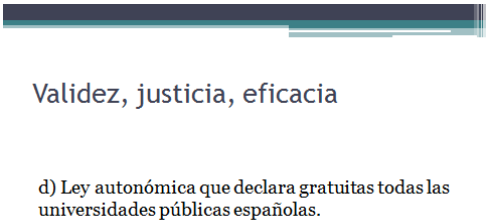
Diapositiva 16



Diapositiva 17



Diapositiva 18



Diapositiva 19

- Resultado obtenido: Se vio a los estudiantes muy concentrados, repasando sus apuntes y tratando de clasificar las normas en las categorías que les habíamos expuesto. Pensamos que favoreció el hecho de que la actividad se hiciera inmediatamente después de haber explicado el tema. Sin embargo, al ser una actividad sin preparación previa, nos encontramos con que algunos alumnos participaron mucho, mientras que otros sólo se dedicaron a anotar las soluciones.

- Propuestas para el futuro: En lugar de dejar que cada alumno responda libremente, podríamos organizar pequeños grupos de 3 o 4 personas para que alcancen una respuesta consensuada y la propongan al resto de la clase. Pensamos que así alcanzaríamos una mayor participación.

ACTIVIDAD TERCERA

- Tema: La interpretación y aplicación del derecho.

- Fundamentación: Esta actividad nace de la necesidad que detectamos de tratar jurisprudencia reciente del Tribunal Constitucional. Vemos que en la actualidad aún vienen utilizándose sentencias de los años 80 para explicar la protección de los derechos fundamentales y los procesos de interpretación y aplicación del derecho.

- Actividad realizada: La actividad que propusimos consiste en un juego de rol basado en una sentencia actual del Tribunal Constitucional, en concreto STC 198/2012, de 6 de noviembre, que resuelve el recurso de

inconstitucionalidad contra la ley 13/2005, de 1 de julio, que regula el matrimonio entre personas del mismo sexo. Dividimos la clase en cuatro grupos, de unas cinco personas cada uno: el primer grupo defendió la postura de los recurrentes; el segundo, la del abogado del Estado; el tercero, la del Pleno del TC, y el cuarto, la de cada uno de los votos particulares (cuatro). Cada grupo expuso su postura basándose en razones jurídicas, y debió hacer hincapié en la interpretación de la Constitución que consideró más adecuada: gramatical, sociológica, evolutiva…, todo ello contenido en la sentencia. Una semana después de proponer la actividad, hacemos la escenificación en clase.

- Resultado obtenido: Se vio a los alumnos muy interesados en tratar un tema de actualidad y no tuvieron problema en defender el rol que se les había asignado. Hicieron numerosas referencias a los tipos de interpretación y defendieron los argumentos basándose en el texto de la sentencia. Nos encontramos, sin embargo, con que los grupos estaban desequilibrados, habiendo un grupo muy preparado y otro que apenas podía defenderse, por lo que el debate no fue tan dinámico como nos habría gustado. También detectamos que algunos alumnos no habían hecho un verdadero trabajo en equipo, pues se contradecían entre ellos dentro del mismo grupo.

- Propuestas para el futuro: Pensamos que es mejor que el propio profesor organice la composición de los grupos, para cuidar que estén más o menos equilibrados. Además, para asegurar un buen trabajo en equipo, podría ser provechoso tener una reunión previa con cada uno de los grupos por separado antes de la realización de la actividad.

ACTIVIDAD CUARTA

- Tema: Las generaciones de derechos humanos.

- Fundamentación: Los derechos humanos son, afortunadamente, un tema del que los alumnos ya tienen algún conocimiento antes de empezar la carrera, así que pensamos que les resultaría fácil identificar los derechos

pertenecientes a cada generación, y, a la inversa, reconocer a qué generación pertenece un derecho determinado.

- Actividad realizada: Llevamos a cabo dos dinámicas para desarrollar la actividad. La primera consiste en pedir a los alumnos que elaboren una lista de derechos de cada generación, ayudados por unas imágenes que proyectamos en clase (diapositivas 23, 24 y 25). Se les pregunta qué les sugieren las imágenes y qué derechos reclamarían si estuvieran en la piel de las personas que salen en las fotografías.

Diapositiva 23

Diapositiva 24

Diapositiva 25

En segundo lugar, después de explicar la historia y las características de cada generación de derechos, proponemos una serie de artículos de la Constitución española, para que ellos los busquen e identifiquen el derecho contenido y la generación a la que pertenece.

- Resultado obtenido: Las actividades resultaron amenas a los estudiantes y sacaron sin problema las respuestas. Sin embargo, en el examen final nos dimos cuenta de que el mismo concepto de "generación" no había quedado claro del todo.

- Propuestas para el futuro: Por un lado, deberíamos insistir en explicar con más profundidad los conceptos previos a los ejemplos. Por otro, se podría utilizar otro texto además de la Constitución Española, como la Declaración Universal de Derechos Humanos.

ACTIVIDAD QUINTA

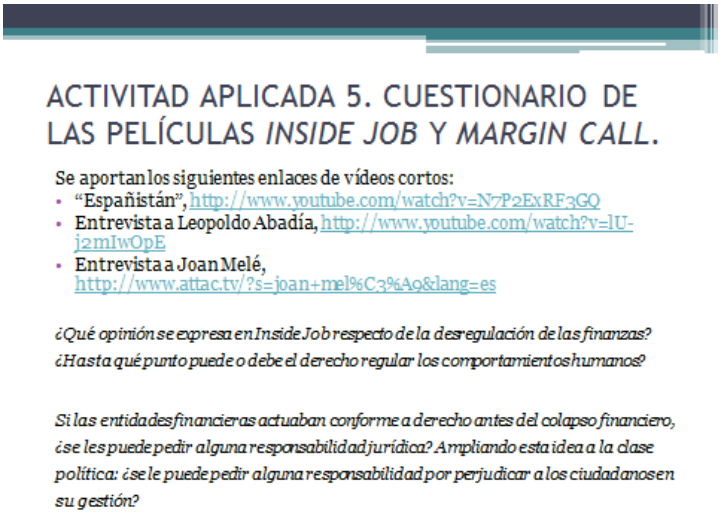
- Tema: Las relaciones entre Derecho y moral.

- Fundamentación: Decidimos tratar el tema de la crisis económica desde una perspectiva fundamentalmente jurídica, aunque también política y económica. Conscientes de que se trata de un tema de actualidad, que toca puntos sensibles y sobre el cual la gente suele tener una opinión preconcebida, tratamos de que el debate fuera más allá de una tertulia de café y que girara en

torno a cuestiones jurídicas, y así, que los alumnos se informaran y repasaran sus apuntes para responder a las preguntas que les planteamos.

- Actividad realizada: Se llevó a cabo el visionado de dos películas que tratan el mismo tema desde perspectivas diferentes: *Inside Job* (2011) y *Margin Call* (2012). *Inside Job* es un documental que expone las causas y el desarrollo de la debacle financiera de 2008 en Estados Unidos, inicio de la crisis económica mundial que estamos padeciendo en la actualidad. *Margin Call* es un film de ficción que narra cómo se vivieron esas primeras 24 horas de colapso en la cúpula de una empresa financiera. En las dos películas se pone el acento en las actuaciones deshonestas de las grandes empresas y en la connivencia/complicidad de la clase política e intelectual con respecto a estas prácticas.

Vimos una de las películas, *Inside Job*, en clase, y *Margin Call* la mandamos para casa. Aprovechamos para mostrar a los alumnos el catálogo de películas que hay a su disposición en la biblioteca de la Universitat de València, entre ellas estas dos, y así fomentamos un uso *legal* y *gratuito* de los materiales audiovisuales. Para ello les facilitamos el enlace a la siguiente página web a fin de realizar la búsqueda de las películas: http://trobes.uv.es/screens*val/searchpelicules_val.html . Tras esto, colgamos un cuestionario en el aula virtual, donde añadimos *links* a unos vídeos cortos y amenos, pero muy críticos y didácticos: el vídeo de animación *Españistán*, una entrevista al economista Leopoldo Abadía en clave de humor y una entrevista a Joan Melé, director de Triodos Bank en España.



Diapositiva 27

Hicimos hincapié en la búsqueda de soluciones, para no caer en el derrotismo. Para ello, introducimos propuestas como el "decrecimiento", la "banca ética" o la "economía del bien común", para que ellos mismos se informaran y expresaran su parecer. Además, les pedimos que buscaran una tira cómica o imagen relativa a estos temas para exponerla en clase y comentarla con sus compañeros.

- Resultado obtenido: Los alumnos mostraron mucho interés durante todo el desarrollo de la actividad. Se prepararon el cuestionario adecuadamente y fueron creativos en sus respuestas. Pensamos que esta actividad les sirvió para entender mejor la realidad que les rodea y adquirir una perspectiva formada y crítica de los problemas que enfrenta nuestra sociedad actual. Comprender todas las vicisitudes de la crisis económica que estamos viviendo resulta extremadamente complicado, pero con esta dinámica los mismos estudiantes fueron capaces de entender algunos hechos clave y proponer soluciones a la luz de lo que habían aprendido. Esta actividad también sirvió para hacerles ver que los temas que se tratan en la asignatura son de importancia vital para enfrentar los problemas actuales.

- Propuestas para el futuro: Si se lograra disponer de más tiempo, estaría bien ampliar la actividad con el estudio de un tema más concreto, como el

de los desahucios, donde podrían estudiar el papel del derecho en cuanto al problema de la vivienda.

ACTIVIDAD SEXTA

- Tema: Derechos, deberes y responsabilidad humana.

- Fundamentación: El papel de los deberes humanos es un tema de actualidad pero aún en un estadio de maduración embrionario dentro del debate de la doctrina especializada. Consiguientemente, es difícil elaborar sobre él una clase esquematizada y con respuestas definitivas. Sin embargo, y por eso mismo, pensamos que es ineludible tratar de que los alumnos se introduzcan en el estado de la cuestión y se formen su propia opinión, analizando los argumentos aportados por unos y otros autores en la controversia doctrinal planteada.

- Actividad realizada: Optamos por presentar el tema de una manera diferente, con el objetivo de que los propios alumnos se enfrentaran de primera mano con las ideas que están en discusión hoy en día y fueran capaces de comprenderlas y explicarlas al resto de la clase.

Se propuso la lectura del texto de la profesora Emilia Bea: "Deberes humanos. El horizonte de la responsabilidad", que hace una brillante síntesis de las propuestas de conjugar las nociones de *deber* y *responsabilidad* con la idea de *derecho*. En este camino juega un papel fundamental el diálogo intercultural como herramienta para alcanzar unos mínimos comunes respetuosos con la dignidad humana y la naturaleza.

Como se trata de un artículo largo y denso, elaboramos un pequeño resumen extrayendo citas del mismo. El documento resultante de la suma de las citas lo dividimos en fragmentos que tratan un mismo tema. Organizamos pequeños grupos en la clase (máximo 3 personas) y a cada uno le asignamos uno de los fragmentos. Les pedimos que elaborasen, a su vez, un resumen con sus propias palabras, de lo que habían leído. Como esto se llevó a cabo durante la clase, pudimos ir revisando lo que escribían, haciéndoles correcciones y

explicándoles lo que no entendían. Cuando todos lo tuvieron listo, salieron a exponerlo por el orden que el profesor consideró adecuado para recomponer el contenido del artículo.

Tras esto, decidimos crear un documento conjunto en *Google drive* (https://drive.google.com/), que permite la edición *online* de documentos sin necesidad de bajar ningún programa (al contrario que el *Dropbox*). Creamos una cuenta con el nombre de usuario teoriadretuv@gmail.com y la contraseña "teoria2012". Colgamos el documento de Word que contenía los fragmentos del artículo y pedimos a los alumnos que adjuntasen sus resúmenes después de cada párrafo, para crear un documento conjunto que les sirviera como material de estudio.

- Resultado obtenido: Los alumnos respondieron bien a la actividad y algunos nos sorprendieron con su capacidad de comprensión y síntesis. Logramos que todos entendieran de qué trataba el tema. Sin embargo, como fue la última clase del curso, nos encontramos con que algunos de ellos no hicieron el trabajo de colgar los resúmenes en el documento *online*, con lo que la actividad quedó coja en este sentido.

- Propuestas para el futuro: Deberíamos tratar de realizar esta actividad antes de que finalice el curso, para insistir a los alumnos en que cuelguen sus resúmenes. También nos proponemos utilizar la versión publicada del artículo, a poder ser en formato electrónico, para que se familiaricen con las herramientas de búsqueda de este tipo de textos científicos.

Conclusiones.

Después de realizar la exposición y evaluación particularizada de las distintas actividades de innovación docente, cabe finalizar con unas conclusiones generales sobre la labor efectuada de fomento de competencias entre los alumnos en relación a la enseñanza de conocimientos en la materia de Teoría del Derecho. Y ello teniendo en cuenta las exigencias del EEES en cuanto a la demanda de consecución de una especie de síntesis de contrarios: especialización e interdisciplinariedad, desarrollo tecnológico

y formación integral, preparación para el mercado de trabajo y creatividad abierta a valores humanistas de interculturalidad… (Bea, 2013, 14).

Así, creemos sinceramente que con las actividades de innovación educativa con varias TIC que acabamos de exponer se consigue, al menos, conjugar dos objetivos básicos de toda docencia universitaria. Por un lado, conseguir la motivación de los alumnos, al despertar en ellos el interés por la disciplina mediante un correcto planteamiento de los fines a cumplir, de las actitudes y destrezas requeridas y de la responsabilidad social de las dedicaciones profesionales que en el futuro llevarán a cabo. Y, por otro lado, inculcar al alumnado que la educación en su conjunto, y más aún la universitaria, es necesariamente crítica y normativa, es decir, va unida a alguna clase de orientación axiológica, que fija valores y fines a realizar.

Bibliografía:

Bea, E. y García Añon, J. (1993). La idea de universidad y la calidad de la educación. En: L. M. Lázaro (ed.) *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*. Valencia: Universitat de València – Ministerio de Educación y Ciencia.

Bea, E. y A. Alonso (2013). Metas y mitos de la adaptación de la docencia universitaria al EEES. En: P. García y J. F. de Lamo (coords.), *Propostes d'innovació educativa de la Universitat de València*. València: Universitat de València (pp. 9-15).

Cerrillo, A. y A. Mª Delgado (2010). *Docencia del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Huygens – UOC.

--- (2011). *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES*. Barcelona: Huygens – UOC.
--- (2012). *La innovación en la docencia del Derecho a través del uso de las TIC*. Barcelona: Huygens – UOC.
--- (2013). *Buenas prácticas docentes en el uso de las TIC en el ámbito del Derecho*. Barcelona: Huygens – UOC.

Cubero, A. (2009). Dificultades para la innovación docente en las áreas jurídicas. La compatibilidad entre la adquisición de competencias profesionales específicas y el cumplimiento de los objetivos globales. *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, nº 1, 1-17.

Joyce, B. y M. Weil (2002). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.

Newman, J. H. (1982). *The idea of a University*. Notre Dame (Indiana): University of Notre Dame Press.

Rodríguez Neira, T. (1999). *Teorías y modelos de enseñanza. Posibilidades y límites*. Lleida: Editorial Milenio.

Rojo, J. Mª, Mª J. Añón, E. Bea y E. Fernández (1991). ¿Cómo adaptar la enseñanza de la Ciencia del Derecho a las exigencias de la realidad social? (Una respuesta metodológica). *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid*, nº 5, 249-259.

37. LAS NUEVAS METODOLOGÍAS PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL DERECHO

THE NEW METHODOLOGIES FOR TEACHING AND LEARNING LAW

Inmaculada García Presas, Profesora Ayudante Doctora de Derecho Civil, Universidad de A Coruña, E-mail:i.garcia.presas@udc.es

Resumen:
La necesaria convergencia europea de la educación hace que nos encontremos en un momento de cambio siendo precisa una relevante modificación de la metodología empleada hasta la actualidad. El nuevo contexto universitario considera que el alumno ha de ser el protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ello pierde importancia la "lección magistral" ya que supone que se limite a escuchar sin poder participar activamente en su formación.
De este modo entran en juego herramientas tales como el "moodle" que es un campus virtual que utiliza el profesor para entregar material, recoger trabajos, resolver dudas o aportar calificaciones, o el "portafolio", que es una carpeta que contiene todo lo que el alumno considera de interés para la asignatura.
Existen otras metodologías que se pueden aplicar en la carrera de Derecho como proyectar vídeos para que los alumnos comprendan mejor lo que se ha explicado previamente en clase; realizar casos prácticos, simular juicios, emplear la técnica del debate o llevar a cabo tutorías virtuales en vez de presenciales.
Es evidente que hoy en día, en la renovación metodológica, juegan un importante papel las tecnologías informáticas ya que conceden nuevas opciones de interacción didáctica y cuentan con la simpatía de los alumnos. El actual sistema permite controlar gradualmente la evolución del alumno e identificar sus puntos débiles para poder enfocar su aprendizaje y supone un sobreesfuerzo para el profesorado que ve como crece el número de actividades que ha de programar.
Palabras claves: Metodologías, lección magistral, moodle, portafolios, tutorías virtuales, método del caso, técnica del debate o foro

Abstract:
The necessary European convergence of the education does that we are in a moment of change, being, that way, necessary a relevant modification of the methodology used up to the current time. The new university context thinks that the pupils have to be the protagonists of their process of education - learning. Due to it the "magisterial lesson" gets less importance since it means that the pupils limit themselves to listening without being able to take part actively in their formation. In this way tools such as the "moodle" which is a virtual campus that the teacher uses to deliver material, to gather works, to solve doubts or to communicate qualifications, or the "portfolio", which is a folder that contains everything what the pupils consider of interest for the subject, come to form part of the system.
There are other methodologies that can be applied in the studies of Law, such as projecting videos in order that the pupils can get a better understanding of the ideas explained in class, developing practical cases, simulating judgments, using the method of the debate or making virtual tutorships instead of attending them.
It is evident that nowadays in the methodological renovation they play an important paper the IT technologies since they grant new options of didactic interaction and possess the consent of the pupils. The current system allows to control gradually the evolution of the pupils and to identify

their weak points to be able to focus their learning and supposes an overload for the professors who see that the number of activities that they have to prepare is increasing.

Keywords: Methodologies, magisterial lesson, moodle, portfolio, virtual tutorships, method of the case, method of the debate or forum

1. El denominado Plan Bolonia

Las universidades europeas han empezado a trabajar en la unificación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el año 1998 ya que el 25 de mayo de esta anualidad los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido firmaron, en este sentido, la que se denominó "Declaración de Sorbona".

Ya en 1999 con la "Declaración de Bolonia", firmada por 30 países, se establecían seis objetivos para el EEES: la fijación de un sistema de créditos común a todas las universidades europeas; la promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad en el desarrollo de criterios y de metodologías comparables; la adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales; la promoción de la movilidad por parte de estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea; la adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones y la promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior[381].

En España, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, dedica un título concreto al "espacio europeo de enseñanza superior" en el que aborda la adaptación de nuestro sistema educativo al europeo. De la misma manera la Ley Andaluza 15/2003, de 22 de diciembre, de Universidades, trata al respecto en su artículo 54, que indica que "la política universitaria de la comunidad autónoma de Andalucía, de acuerdo con las universidades andaluzas, perseguirá como objetivo prioritario la

[381] TRENCHS PARERA, M; CRUZ PIÑOL, M. (2012). Introducción: experiencias de innovación docente en disciplinas humanísticas en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En TRENCHS PARERA, M; CRUZ PIÑOL, M. (Co.) Experiencias de innovación docente en la enseñanza universitaria de las humanidades" Barcelona: Octaedro-Ice (p. 8). Sobre esta cuestión se trata, también, en GARCÍA PRESAS, I. (2011). La docencia del Derecho Civil ante la innovación tecnológica y metodológica. En II Congreso Galego de Investigación en Ciencias da Educación. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela (pp. 293-300); GARCÍA PRESAS, I. (2012). La formación universitaria en España. Nuevas metodologías en la enseñanza del derecho. En POLO SABAU. J. R. (Di.), SOUTO GALVÁN, C. (Co.), Anuario de Derecho a la Educación. Madrid: Dykinson S.L. (pp. 93.105)

homologación y plena inserción de la actividad universitaria en Andalucía con el espacio español y europeo de enseñanza superior".

El Gobierno de España ha aprobado, en este camino a la convergencia europea, por un lado, el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se concierta el Suplemento Europeo al Título, y, por otro, el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se estipula el sistema europeo de créditos.

Este último, tal y como establece su artículo 1, tiene por objeto "establecer el crédito europeo como la unidad de medida del haber académico en las enseñanzas universitarias de carácter oficial, así como el sistema de calificación de los resultados académicos obtenidos por los estudiantes en estas enseñanzas". La Disposición Transitoria Única dispone que "las enseñanzas universitarias actuales conducentes a la obtención de un título universitario oficial que estén implantadas en la actualidad deberán, en todo caso, adaptarse al sistema de créditos establecido en este Real Decreto con anterioridad al 1 de octubre de 2010".

Sin embargo, en España, no fue hasta el año 2009 el momento en que tuvo una presencia masiva en los medios de comunicación social el denominado Plan Bolonia europeo ya que fue entonces cuando se hicieron públicas las reticencias que dicho plan despertaba entre algunos miembros de la comunidad universitaria[382].

2. Un nuevo contexto: clases prácticas o interactivas

Estamos en un momento de cambio ya que la llegada del Plan Bolonia ha traído consigo la necesidad de contar con nuevas metodologías de enseñanza y de aprendizaje que hasta hace relativamente poco tiempo eran prácticamente inéditas, lo que hace que la figura del profesor sea objeto de una nueva reflexión[383] y que su posición ante el alumnado resulte, en todo caso, de carácter más dinámico[384].

La necesaria adaptación al espacio europeo de educación superior (EEES) conlleva que tanto los profesores como los alumnos desempeñen un papel muy diferente al que

[382] Idem.

[383] JIMÉNEZ PARDO, C., SANTAMARÍA ÁNGULO, C. (2007). Reflexiones sobre el alumnado. En MARGALEF, L, TORNÉ, E. (ed.). Estrategias de innovación docente para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes de la Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá (pp. 227-234)

[384] Véase HERRANZ DE LA CASA, J. M. (2010). El profesor como dinamizador de la participación y el aprendizaje del alumno. En SIERRA SÁNCHEZ, J., SOTELO GONZÁLEZ, J. (Co.) Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de ciencias de la comunicación". Madrid: Editorial Fragua. (pp. 422-431)

venían protagonizando ya que, actualmente, los docentes deben de tener una participación mucho más activa en su proceso de enseñanza y, también, los estudiantes, en su proceso de aprendizaje.

Hasta hace pocos años en prácticamente la generalidad de las carreras universitarias y, en mayor medida en licenciaturas como Derecho, los docentes tendían a dedicar la totalidad de sus horas de clase a impartir una "lección magistral". De este modo los alumnos eran sujetos pasivos que se limitaban a escuchar la explicación del profesor, sin participar activamente en el transcurso de la clase.

Además en las "lecciones magistrales" se suelen aportar diversos conceptos teóricos, uno tras otro, resultando poco amena para el oyente esta manera de transmitir conocimientos. De hecho los profesores se limitan, aplicando esta metodología, a transmitir teoría acompañada, a lo sumo, de algún supuesto real que sirva para comprender mejor lo que se está explicando. Un ejemplo al respecto sería que el docente al comentar que un contrato gratuito es aquel en el que no existe contraprestación diga, a continuación, que es el caso de una donación. Si, por el contrario, indica que un contrato es oneroso cuando todas las partes contratantes obtienen un beneficio con la celebración del mismo, seguidamente ha de señalar que así acontece cuando se lleva a cabo una compraventa.

He de puntualizar que no cabe pensar que la "lección magistral" como metodología de enseñanza deba de desaparecer por completo sino que, tal y como viene sucediendo desde la implantación del Plan Bolonia, ha de ceñirse a alguna de las horas que le correspondan a la asignatura que se imparte y no a todas ellas, como acontecía habitualmente.

Hoy en día, en las aulas de las universidades españolas, se cuenta usualmente con un ordenador para que los profesores, si lo desean, realicen una presentación en "power point", o en cualquier sistema más o menos similar, que los estudiantes observan mientras el docente está explicando la materia correspondiente. De este modo a los alumnos les resulta más sencillo el seguimiento de la clase ya que, al ir viendo cuales son las palabras – y, con ello, las ideas- más destacadas de la exposición, disponen de un hilo conductor que les permite una mejor comprensión de la materia.

Sin embargo algunos profesores prefieren que, con carácter previo al desarrollo de la clase presencial, los alumnos cuenten con material de apoyo para una mejor

comprensión y aprendizaje de los contenidos de la asignatura. Este material consiste en proporcionar al estudiante, a través de los medios que supone internet, esquemas-guías u otros tipos de materiales de la mayor parte del temario o, por lo menos, de aquellos temas que, por su complejidad, puedan ocasionar mayores problemas de comprensión. Se trata, en definitiva, de introducir, de una manera sopesada, recursos que pueden provenir, pongo por caso, de las propias redes sociales, a favor de la enseñanza[385]. De este modo se agilizará la explicación del profesor y se permitirá que el alumno vaya desarrollando un aprendizaje autónomo, siendo el sujeto activo de su formación y adquiriendo habilidades fundamentales como la capacidad de sintetizar la información o de diferenciar las ideas principales de las secundarias[386].

Actualmente, en las universidades españolas, a la hora de planificar la docencia el número de horas que le corresponden a cada asignatura se reparte entre clases teóricas y clases prácticas o interactivas. En las teóricas se sigue llevando a cabo la "lección magistral" mientras que, en las prácticas, se desarrollan otro tipo de actividades como pueden ser, por ejemplo en la carrera Derecho, comentar sentencias de los diversos tribunales o resolver casos prácticos.

A las clases prácticas en las que se vaya a analizar jurisprudencia es conveniente que el alumno asista habiendo leído previamente la sentencia. De este modo se podrá crear, en el aula, entre el profesor y los estudiantes, un diálogo en el que tratarán diversos aspectos relacionados con la sentencia objeto de estudio; esto es, la materia, el asunto, los hechos, la sinopsis, el derecho y el proceso –haciendo hincapié en las normas sustantivas y en las procesales-, la jurisprudencia, la doctrina, las conclusiones y las notas bibliográficas. Sin ningún lugar a dudas analizar sentencias será de gran utilidad para los alumnos ya que los tribunales de justicia son los auténticos intérpretes de nuestro ordenamiento jurídico.

---

[385] Véase MESO AYERDI, K., PÉREZ DASILVA, J. A. (2010). Estrategias de enseñanza formal e informal. La incorporación de las redes sociales como herramienta en las aulas. En SIERRA SÁNCHEZ, J., SOTELO GONZÁLEZ, J. (Co.) Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de ciencias de la comunicación". Madrid: Editorial Fragua (pp. 461-473)

[386] PANERO GUTIERREZ, R., DUPLÁ MARÍN, M. T., DOMINGUEZ TRISTÁN, P., PANERO ORIA, P., DICENTE MORENO, T., MESANZA COSTA, P. (2011). Algunas estrategias docentes compartidas en el primer curso de grado en Derecho y Relaciones Laborales. En TURULL RUBINAT, M. (ed.) Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho. Barcelona: Octaedro S. L. (p. 85)

En las clases prácticas de la asignatura de Derecho Civil[387] se pueden plantear diferentes supuestos, por ejemplo, liquidar la sociedad de gananciales de un matrimonio que se divorcia o realizar el testamento de una persona que pretende dejar sus bienes mejorando, fundamentalmente, a uno de sus hijos.

El método del caso se basa en la discusión de un supuesto que tiene un carácter problemático. Con esta técnica se trata de incitar a la reflexión y al análisis crítico, por ello, es importante que el caso sea lo más próximo posible a la realidad y experiencia del alumno. Resulta muy interesante observar los distintos puntos de vista que tienen los estudiantes cuando sus ideas son dispares. El profesor actuará como árbitro del debate que pueda generarse en el aula[388].

En la Universidad Católica de Ávila, en la asignatura de Derecho Procesal Civil, se desarrolla una actividad que consiste en simular un proceso civil desde su inicio hasta su finalización, en 1ª instancia. Los alumnos se dividen en dos grupos (parte demandante y parte demandada), se les explica los hechos objeto de enjuiciamiento y se les entrega documentación real en la que se excluyen los datos personales. Utilizando bibliografía y bases de datos de jurisprudencia los alumnos han de estudiar el asunto para llevar a cabo la demanda o la contestación a la demanda. Se irán celebrando los actos orales que marque la ley (audiencia previa, juicio, etc) hasta la finalización por sentencia.

Con esta metodología se intenta conseguir que los alumnos sepan leer e interpretar adecuadamente los textos jurídicos, dominar las técnicas informáticas para manejar información jurídica, utilizar el tiempo y priorizar tareas, trabajar en equipo, aplicar a la práctica los conocimientos teóricos y expresarse correctamente ante un auditorio[389].

---

[387] Véanse AGUILAR RUIZ, L. (2009). Un ejemplo de aplicación práctica del plan piloto ECTS en la asignatura de Derecho Civil. En AGUDO ZAMORA, M. J., ROLDÁN CASAS, J. A., NÚÑEZ TABALES, J. M., JIMÉNEZ SALCEDO, C., BUENO ARMIJO, A. (Co.) Innovación docente en las titulaciones de Derecho y Ade. Córdoba: Facultad de Derecho. Universidad de Córdoba (pp. 19-26); MINGORANCE GONSALVEZ, C., ESPEJO RUIZ, M. (2009). Experiencia piloto en la asignatura de Derecho Civil I. En AGUDO ZAMORA, M. J., ROLDÁN CASAS, J. A., NÚÑEZ TABALES, J. M., JIMÉNEZ SALCEDO, C., BUENO ARMIJO, A. (Co.) Innovación docente en las titulaciones de Derecho y Ade. Córdoba: Facultad de Derecho. Universidad de Córdoba (pp. 93-100)

[388] CABELLOS CASTILLA, M. R, CASTILLO GARCÍA, G. S., TORNÉ, E. (2007). ¿Para que y como innovar en el aula universitaria? En MARGALEF, L, TORNÉ, E. (ed.). Estrategias de innovación docente para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes de la Universidad de Alcalá. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá (pp. 52-53)

[389] NOGALES NAHARRO, M.A., TRULLÉN GALVE, F., BORGIA SORROSAL, S., DELGADO GIL, A., MENDO ESTRELLA, A. (2009). Metodologías activas en el área del Derecho. En GOMEZ VALLECILLO, A.I., MARTIN HERRAEZ, F. (co.) I Jornadas de experiencias de innovación docente en el marco del espacio europeo de educación superior en la Universidad Católica de Ávila. Ávila: Universidad Católica de Ávila (pp. 50-51)

En las clases prácticas, después de la lectura de un artículo o del desarrollo de una mesa redonda, se puede emplear la técnica del debate o foro. De este modo se genera una discusión entre los alumnos siendo importante respetar algunas reglas como, por ejemplo, pedir la palabra, estar atento o escuchar las opiniones de todos. El profesor actuará como moderador del debate siendo necesario que los grupos no sean muy numerosos para que todos los alumnos puedan participar. Resulta de interés que el docente realice un resumen de las aportaciones no siendo necesario alcanzar un consenso ya que puede haber puntos de vista divergentes[390].

A las clases teóricas asisten un número de alumnos notablemente superior que a las clases prácticas ya que las universidades españolas organizan grupos más reducidos para acudir a las clases prácticas que a las teóricas. Desde mi punto de vista esta medida es muy acertada puesto que, para el correcto funcionamiento de una clase práctica, es preciso contar con pocos estudiantes para que, de este modo, se disponga del debido tiempo para que todos ellos puedan participar activamente.

Uno de los cambios más significativos que trae consigo el Plan Bolonia es la conversión de créditos españoles en ECTS o European Credit Transfer System, es decir, en un sistema de créditos común a todas las universidades europeas. Los ECTS se definen como una unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente, tanto las enseñanzas teóricas y prácticas como otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada asignatura[391], lo que supone una aplicación determinada en el ámbito del Derecho[392].

---

[390] CABELLOS CASTILLA, M. R, CASTILLO GARCÍA, G.S, TORNÉ, E. (2007). ¿Para que y como innovar en el aula universitaria? En MARGALEF, L, TORNÉ, E. (ed.). Estrategias de innovación docente para favorecer el aprendizaje autónomo de los estudiantes de la Universidad de Alcalá de Henares. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares (pp. 56-57)

[391] PAGANI, R. (2002), Concepto de Crédito Europeo. En (http://www.eees.es/es/ect) El Espacio Europeo de Educación Superior. (http://www.unican.es/NR/rdonlyres/04594170-0315-4C5B-B3DF-FEC24D0CCBEA/0/doc4.pdf consultado el 27 de marzo de 2013)

[392] Véase ORTIZ PRADILLO, J. C. (2011). Experiencia docente ECTS en la licenciatura de derecho. En VIZCARRO GUARCH, C., CARRILLO, J., SOBRINO, J.J. (Co.) Experiencias de innovación docente en la UCLM. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (pp.159-175)

3. Moodle, un novedoso recurso

En efecto debemos tener presente que para que se produzca una correcta implantación del Plan Bolonia es preciso utilizar otras metodologías de enseñanza y de aprendizaje como pueden ser el "moodle" o el "portafolios". Estas herramientas están siendo implantadas en las universidades de nuestro país.

El creador de "moodle" es un australiano que se llama Martin Dougiamas. El 20 de agosto del año 2002 apareció la primera versión de esta herramienta y, desde entonces, han surgido nuevas versiones de manera regular. "Moodle" es un campus virtual que el docente puede utilizar para aportar materiales de aprendizaje y encuestas a los alumnos, glosarios, estadísticas y calendarios de asignaturas, comunicarse con los estudiantes por mensajería instantánea o correo, hacer tutorías electrónicas en privado o en grupo, recoger trabajos, repartir notas, solventar dudas a los alumnos, evaluar su participación, crear foros de debate… Todo de forma fácil y automatizada[393]. La plataforma "moodle" se basa en el principio pedagógico constructivista que indica que el aprendizaje es especialmente efectivo cuando se realiza compartiéndolo con los demás[394].

Un sitio "moodle" se compone de categorías, cursos, temas (o semanas) y actividades. Las categorías son los contenedores de información de nivel más alto, están formadas por cursos y se utilizan para organizarlos de modo que sean más fácilmente localizables por el estudiante en la pantalla inicial de la aplicación. Para que un alumno, que esté dado de alta en el sistema, tenga la posibilidad de acceder a un curso ha de estar matriculado en él. La organización de un curso se puede llevar a cabo por semanas o bien por temas, según la preferencia del profesorado. Cada uno de los bloques que representan las semanas del curso o los temas contendrá, desde el momento en el que el profesor las añada, diversos tipos de actividades que los alumnos han de realizar para su evaluación. En efecto "moodle" otorga la posibilidad de añadir cada semana o tema distintos tipos de actividades. Para complementar el contenido de las semanas o temas de cada curso "moodle" ofrece no solo actividades sino, también, la posibilidad de agregar otro tipo de recursos a las mismas. Los recursos son simples enlaces a otra clase

---

[393] MOLIST, M. (2010). Moodle. Institutos y universidades apuestan por esta plataforma libre de e-learning" El portal de la educación intercultural. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas. (http://www.aulaintercultural.org/spip.php?article1517 consultado el 27 de marzo de 2013)

[394] CORELL ALMUZARA, A. (2008) Uso de moodle en la asignatura "Inmulogía General" de Medicina. en GUILARTE MARTÍN-CALERO, C. (Co.) Innovación docente: Docencia y Tics". Valladolid: Universidad de Valladolid (p. 5)

de elementos como pueden ser páginas web, páginas de texto, enlaces a archivos o web, mostrar una etiqueta o mostrar un directorio. En general un recurso puede ser cualquier cosa que se puede mostrar en la pantalla de un ordenador[395].

"Moodle" concede un sistema de roles según los permisos y las capacidades que han de asignarse a cada usuario, entendiendo por capacidad la posibilidad de llevar a cabo una determinada acción en el sistema. De este modo un estudiante tendrá, entre otras, capacidades para hacer actividades, mientras que un profesor tendrá capacidades para la edición de un curso y un administrador las necesarias para introducir diversos tipos de modificaciones en el sitio web.

Por lo tanto "moodle" es un sitio web, con soporte para el registro de usuarios, teniendo cada usuario la posibilidad de adoptar un rol que le permite interactuar de diversas formas tanto con la propia herramienta "moodle" como con el resto de los usuarios. Tanto los profesores como los alumnos que utilizan "moodle" están satisfechos con esta metodología de enseñanza y de aprendizaje ya que consideran que les reporta múltiples ventajas.

A los docentes le resulta satisfactorio el empleo de "moodle" ya que posibilita dar clase de muchas formas y, además, porque al ser un código abierto y libre puede cambiarse a su antojo. Mayoritariamente lo emplean como un complemento de las clases presenciales aunque también se utiliza en la educación a distancia.

Esta herramienta también resulta beneficiosa para el docente porque le permite tener una información detallada acerca del tiempo que utiliza cada alumno para realizar sus tareas y, si lo ve oportuno, puede en todo momento estar en contacto con los estudiantes para destacarles los fallos que cometen o cualquier otro aspecto que considere conveniente.

En líneas generales a los alumnos les parece positiva esta herramienta ya que les ahorra tiempo al no tener que desplazarse hasta la universidad para que el profesor le resuelva sus dudas o para conseguir fotocopias de apuntes o al poder comunicarse en tiempo real con compañeros para trabajos conjuntos. Además tienen la opción de mandar en

[395] GONZÁLEZ DE FELIPE, A. T. (2010). Guía de apoyo para el uso de moodle. Oviedo: Universidad de Oviedo (http://download.moodle.org/docs/es/1.9.4_usuario_alumno.pdf, consultado el 27 de marzo de 2013)

cualquier momento sus trabajos para que sean corregidos, sin necesidad de esperar a las sesiones presenciales.

Otra ventaja que tienen los alumnos con la utilización de esta herramienta es que en las actividades en red, queda constancia de su participación, cara a la evaluación, de manera que los que participan poco en las clases presenciales tienen la oportunidad de hacer oír su voz a través de "moodle".

Para los alumnos también es beneficioso porque su inscripción e identificación es sencilla y segura resultándole muy fácil trabajar con esta plataforma tanto a ellos como a sus profesores. Además, salvo el proceso de instalación, no precisa prácticamente de mantenimiento por parte del administrador[396].

A pesar de que esta herramienta conlleva fundamentalmente ventajas también tiene algún inconveniente puesto que requiere una mayor dedicación horaria por parte del profesor ya que, a todo lo que supone el ejercicio de su profesión, hay de añadir la utilización de "moodle".

Sintetizando "moodle" es una plataforma educativa pensada para desarrollar cursos a través de internet. Dicha herramienta brinda la posibilidad de presentar un material didáctico en forma de lecciones, trabajos, cuestionarios o ejercicios, también permite que se proporcionen recursos de información como foros, audio, chats, videos o páginas web y que se lleven a cabo distintas actividades para que los alumnos interactúen entre sí o con el profesor.

4. La aplicación del Portafolio

Por lo que respecta al "portafolio" debemos destacar que su valor radica en la capacidad que tiene para estimular la experimentación, la reflexión y la investigación. En España la utilización de esta herramienta todavía se encuentra en fase incipiente mientras que en otros países, como Inglaterra, el uso del "portafolio" está muy extendido.

El "portafolio" surge del mundo de la arquitectura y es una carpeta que contiene todo lo que el alumno considera de interés para el aprendizaje de la disciplina. Es él quien decide lo que se incluye en la misma (documentos, viñetas, artículos, prensa, notas, páginas web, diarios, relatos, publicidad, reproducciones, testimonios, reflexiones…)

[396] CORELL ALMUZARA, A. (2008) Uso de moodle en la asignatura "Inmulogía General" de Medicina. en GUILARTE MARTÍN-CALERO, C. (Co.) Innovación docente: Docencia y Tics". Valladolid: Universidad de Valladolid (p. 5)

mientras que al profesor le corresponde supervisar sus contenidos. En efecto el portafolio es del alumno y no del profesorado o del curso.

El portafolio está compuesto por la presentación del alumno (fotografía, mensaje de bienvenida, currículum académico y profesional), el diario de campo (el estudiante escribirá sus objetivos y reflexiones puesto que el diario de campo es el material de base para la reflexión sobre su propio proceso de aprendizaje), los documentos (una selección de los documentos producidos en las actividades que se desempeñan en los módulos del curso, igualmente se pueden introducir trabajos llevados a cabo por iniciativa propia o por sugerencia de los profesores), las reproducciones (incluye ejemplos de productos desarrollados al margen de los módulos del curso, es el caso de la reproducción de un correo electrónico que brindó algunas pistas sobre el trabajo o bien una página web que aportó información relevante), testimonios (documentos sobre el trabajo del alumno que preparan los profesores, los tutores y la comisión académica del curso cuando analizan tanto la forma como el contenido de los portafolios, son indicadores del proceso de cada alumno), la reflexión personal (al finalizar cada unidad el alumno anota sus reflexiones sobre su propio proceso de aprendizaje y lleva a cabo una recopilación de lo aprendido y de las adversidades con las que se ha encontrado. Las preguntas claves a contestar en la reflexión son ¿Qué avances he conseguido en mi proceso de aprendizaje? ¿Qué nuevas preguntas e ideas surgen del estudio realizado y de la experiencia vivida?).

Por lo tanto el "portafolio" es una creación única ya que cada estudiante elige cuales son las evidencias que quiere incorporar. Cada alumno recogerá evidencias de su aprendizaje utilizando un hilo conductor que las organice y les dé sentido. La selección ha de estar acompañada de una reflexión sobre el valor que tienen esos documentos para cada uno[397]. El "portafolio" no es un simple contenedor ya que a su capacidad de almacenaje se une la constante posibilidad de analizar procesos y resultados. De este modo en él se refleja nítidamente la evolución de un proceso de aprendizaje.

En un primer momento se hablaba de "portafolio" vinculándolo al formato clásico de carpeta con argollas, acompañado de formatos en papel, preparados para ser cubiertos a

[397] AGRA, M. J., A. GEWERC, A. y MONTERO, L. (2003). El portafolios como herramienta de análisis en experiencias de formación on-line y presenciales. Enseñana, Número, 1, 101-114. (http://campus.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/PORTAFOLIO/c45.pdf , consultado el 27 de marzo de 2013)

mano. Con el paso del tiempo y, a medida que se fueron desarrollando las diversas herramientas informáticas, se comenzó a emplear el concepto de "portafolio electrónico". El "portafolio digital" reporta muchas más ventajas que el tradicional "portafolio de carpeta con argollas". Ahora es mucho más sencillo su almacenamiento ya que su espacio ha dejado de ser físico pasando al mundo de la virtualidad. Su distribución no ofrece mayores dificultades, es barata y de reproducción inmediata. Su elaboración es permanente ya que brinda la posibilidad de reeditarse y de ampliarse siempre que se desee. Además se puede hacer llegar a cualquier persona aunque se encuentre en los lugares más alejados de nosotros.

Un "portafolio electrónico" contiene esencialmente el mismo material que pondríamos en un "portafolio tradicional". Sin embargo estos materiales son capturados, organizados, guardados y presentados electrónicamente. El "portafolio electrónico" contiene habitualmente fotografías digitales, imágenes escaneadas, archivos de texto, audio y video. El "portafolio electrónico" puede ser guardado en un CD, en un disco de gran capacidad -como actualmente pueden ser los llamados *pen drive*- y/o en el propio disco duro del ordenador[398].

Los "portafolios electrónicos" son llamados por algunos autores "portafolios digitales" "e-portafolios" o "carpetas digitales". Hellen Barret define un "portafolio" como "una colección del trabajo que el educando ha coleccionado, seleccionado, organizado, generado reflexión sobre el mismo y presentado para mostrar su comprensión y desarrollo". El CD es una herramienta que posibilita al alumno tener un espacio privado para poder guardar y organizar documentación, reflexiones y actividades de aprendizaje en cualquier formato (texto, audio, video, gráficos). Los "portafolios" son propiedad de su autor que es el único que puede editar, modificar o publicar su contenido[399].

Últimamente los "portafolios" han adquirido una gran relevancia y, en buena medida, este impulso se debe a la red y a la utilización de "portafolios electrónicos" ya que reducen considerablemente el engorroso trabajo de archivar, clasificar, ordenar y reordenar los materiales acumulados.

---

[398] GARCÍA DOVAL, F. (2005). El papel de los portafolios electrónicos en la enseñanza-aprendizaje de las lenguas. Glosas Didácticas. Número 14, 112-119 (http://www.um.es/glosasdidacticas/GD14/10.pdf., consultado el 27 de marzo de 2013)

[399] RODRIGUES, R. El uso de portafolios electrónicos en la enseñanza universitaria. Managua: Universidad Centroamericana de Nicaragua (http://www.uned.ac.cr/XIVCongreso/memoria/pdfs%20ponencias/Eje%202/038.pdf. consultado el 27 de marzo de 2013)

Una de las mayores aportaciones de esta herramienta se refiere a la posibilidad de que el estudiante pueda, de manera creativa, construir sistemáticamente una colección de documentos seleccionados por él y de su propia autoría, evidenciando la expansión de sus esquemas de conocimiento, sus puntos de vista frente a los objetos de estudio. Por lo tanto, una de las ventajas que se derivan de la utilización del "portafolio" es que permite al alumno darse cuenta de sus avances y de las nuevas capacidades adquiridas, siendo también consciente de ello el profesor.

Otra ventaja del "portafolio" es que motiva al estudiante para ser parte activa en su propio proceso de aprendizaje, desvinculándolo progresivamente de un aprendizaje estrictamente receptivo. De hecho el "portafolio" se convierte en una metodología de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación[400] que consiste en la aportación de producciones de distinta índole por parte del estudiante, por medio de las cuales se pueden juzgar sus capacidades en el marco de una concreta materia de estudio. Estas producciones informan del proceso personal seguido por el alumno, permitiéndole a él y a los demás ver sus esfuerzos y logros en relación a los objetivos de aprendizaje y criterios de evaluación estipulados anteriormente. Así pues el profesor deja de ser el agente central de la enseñanza y se convierte en un profesor guía.

El "portafolio" aporta una información extensa sobre el proceso de aprendizaje del estudiante, lo que permite la evaluación continua de dicho proceso. Además puede servir de incentivo al alumno ya que, al ser un trabajo constante, rápidamente se van comprobando los esfuerzos y resultados alcanzados.

Otra ventaja del "portafolio" es que también consigue motivar al estudiante porque tiene que completar la carpeta para unas fechas concretas[401] ya que ha de asistir a las sesiones de tutorías personalizadas en las que compartirá con el profesor el desarrollo de su aprendizaje. El seguimiento que se lleva a cabo de estas carpetas "portafolios" individuales recae sobre el profesor y cuenta, para ello, con tutorías personalizadas en las que se solventan los problemas, se comparten ideas y se aprecian los avances que se van alcanzando en la elaboración del "portafolio".

---

[400] MOLL DE ALBA LACUVE, CH. (2011). El portafolio como instrumento de aprendizaje y evaluación del Derecho Civil. En TURULL RUBINAT, M. (ed.) Experiencias de mejora e innovación docente en el ámbito del Derecho. Barcelona: Octaedro S. L. (pp. 118-124)

[401] GARCÍA MARTÍNEZ, BAENA ESCUDERO, R. (2009). El uso del portafolios en la docencia universitaria: experiencia de renovación metodológica en la asignatura de Geomorfología Fluvial (titulación de Geografía)". Revista Iberoamericana de Educación, Vol. 49, Núm. 3, 1-11 (http://www.rieoei.org/expe/2703Garcia.pdf consultado el 27 de marzo de 2013)

En la Universidad Católica de Ávila, en la asignatura de Historia del Derecho Español, se proyectan videos a los alumnos con el objetivo de que entiendan mejor los conceptos teóricos expuestos en las clases magistrales. Al final de cada proyección los estudiantes han de elaborar una pequeña ficha en la que demuestren que la han comprendido[402].

5. Las E-tutorías

Otras metodologías de enseñanza-aprendizaje, como las tutorías universitarias, han sufrido un considerable cambio teniendo presente que, hoy en día, en la universidad española el alumno ya no es únicamente receptor de la acción docente sino la parte más activa de su proceso de aprendizaje. Así pues cada vez tienen más protagonismo las tutorías virtuales o e-tutorías que son un recurso pedagógico y docente implementado a través de internet cuya finalidad es facilitar que el alumno alcance sus metas académicas, profesionales y personales.

En la labor del profesor existe una separación taxativa entre la tutoría presencial y la tutoría virtual. La e-tutoría, respecto a su homóloga presencial, aumenta el número de contactos, sin limitación de tiempo, hallando el alumno una ventana siempre abierta a su disposición cuando está estudiando o realizando trabajos que es el momento en el que aparecen las dudas[403].

Precisamente encontramos en el entorno virtual el elemento diferenciador del que trata el proyecto Leonardo da Vinci *European E-tutor*, que profundiza en la idea de que las nuevas tecnologías –fundamentalmente Internet- suponen un papel muy relevante en el ámbito educativo y, conllevan, a su vez, un nuevo método de comunicación mucho más flexible y económico[404].

---

[402] NOGALES NAHARRO, M. A., TRULLÉN GALVE, F., BORGIA SORROSAL, S., DELGADO GIL, A., MENDO ESTRELLA, A. (2009). Metodologías activas en el área del Derecho. En GOMEZ VALLECILLO, A .I; MARTIN HERRAEZ, F. (Co.) I Jornadas de experiencias de innovación docente en el marco del espacio europeo de educación superior en la Universidad Católica de Ávila. Ávila: Universidad Católica de Ávila (pp. 48-49)

[403] ALCOLEA, G., PÉREZ SERRANO, M. J. (2010) Las e-tutorías en dos áreas troncales de comunicación adaptadas a Bolonia. Ventajas y dificultades. En SIERRA SÁNCHEZ, J., SOTELO GONZÁLEZ, J. (Co.) Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de ciencias de la comunicación". Madrid: Editorial Fragua. (p. 486)

[404] CORPAS, G., BAUTISTA, R., CASTILLO, C., TOLEDO, C., SEGHI-RI, M. (2007). Entornos de formación en red: tutoría virtual, e-learning y e-moderación para la enseñanza-aprendizaje de la traducción científica. En GARCÍA CARRASCO, J., SEONE PARDO, A. M. (Co.) Tutoría virtual y e-moderación en red. Revista Electrónica Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información, Volumen 8, Número 2, 168.

Entre las ventajas de las e-tutorías se puede destacar la rapidez y la asincronía y entre las desventajas, que precisa una actitud activa del alumno y, para el docente, requiere formación, capacidad de adaptación, adecuación de sus habilidades de comunicación a este registro, dominio de la técnica y, fundamentalmente, un volumen de tiempo que el profesor universitario no tiene, es decir, este recurso necesita de una exposición temporal que sobrepasa los límites clásicos del horario tradicional de tutorías, ya que, habitualmente, es abrumador el número de contactos pedidos por el alumnado a través de las nuevas herramientas virtuales[405].

6. Nuevas formas de evaluar

El sistema de enseñanza y de aprendizaje que existe actualmente en España supone la ventaja de que la calificación del alumno comprende la valoración de las diversas actividades realizadas abarcando su trayectoria durante todo el curso. No se ciñe a una sola actividad como la realización de un examen final[406].

Por lo tanto son dos los esquemas de evaluación que se estipulan en el nuevo sistema de créditos, por un lado, la evaluación continua con la que se va comprobando, a lo largo del curso, que los alumnos están asimilando los aprendizajes y, la evaluación final, con la que se comprueba el aprendizaje de los estudiantes en relación con los objetivos que se han de alcanzar en cada asignatura. Uniendo ambos esquemas de evaluación, continua y final, se obtiene la calificación global del alumno[407].

Este sistema de enseñanza y de aprendizaje tiene la ventaja de que posibilita controlar gradualmente el aprendizaje del alumno y, al poder identificar sus puntos débiles y poner al docente sobre la pista del perfil del estudiante en cuestión, permite enfocar su aprendizaje. Además este sistema posibilita al estudiante reaccionar y corregir si ha

[405] ALCOLEA, G., PÉREZ SERRANO, M. J. (2010) Las e-tutorías en dos áreas troncales de comunicación adaptadas a Bolonia. Ventajas y dificultades. En SIERRA SÁNCHEZ, J., SOTELO GONZÁLEZ, J. (Co.) Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de ciencias de la comunicación". Madrid: Editorial Fragua. (p. 486)

[406] Véase IZQUIERDO CARRASCO, M. (2009). En AGUDO ZAMORA, M. J., ROLDÁN CASAS, J. A., NÚÑEZ TABALES, J. M., JIMÉNEZ SALCEDO, C., BUENO ARMIJO, A. (Co.) Innovación docente en las titulaciones de Derecho y Ade. Córdoba: Facultad de Derecho. Universidad de Córdoba (pp. 85-92)

[407] AMO SAUS, E., CÓRCOLES FUENTES, C., PARDO PARDO, M., TEJADA PONCE, A. (2011) Implantación de curso piloto en ECTS en primero de economía y de ade. En VIZCARRO GUARCH, C., CARRILLO, J; SOBRINO, J. J. (Co.) Experiencias de innovación docente en la UCLM. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha (pp.141-142)

elegido un camino erróneo, opción con la que no cuenta cuando para su evaluación únicamente se tiene presente el resultado de un examen final[408].

Sin embargo el actual sistema de enseñanza y de aprendizaje también trae consigo alguna desventaja como, por ejemplo, el sobreesfuerzo que recae sobre el profesor que ve como crece el número de actividades que ha de programar, proponer y evaluar a los estudiantes, sin que, en la mayoría de los casos le acarree ningún tipo de reconocimiento[409].

Para que todos los docentes tomen conciencia de la necesidad de usar nuevas metodologías desde las universidades españolas se ofertan programas de actualización que les permitan conocer de forma explícita los criterios de excelencia en el diseño de materias y programas, en las diversas metodologías docentes, en recursos académicos y en los distintos sistemas de evaluación posibles[410].

7. Conclusión.

Actualmente la docencia cuenta con nuevos recursos, derivados del avance tecnológico, que hacen posible desarrollar los objetivos del denominado Plan Bolonia otorgándole a la enseñanza un carácter más participativo y más práctico. En lo relativo al alumno quizás el cambio fundamental es que a un proceso basado en la memoria sucede otro que principalmente se apoya en el valor de la experiencia.

A mi modo de ver se ha de partir de los valores de la formación tradicional e intentar que se enriquezcan con lo que la innovación y la nueva coyuntura social aportan. Por lo tanto se ha de tratar de conseguir un cierto equilibrio entre el pasado, el presente y el futuro.

Además, desde mi punto de vista, en las guías docentes no se han de reducir los contenidos que componen las lecciones que son objeto de estudio en la asignatura, tal y como se tiende a hacer en la actualidad.

---

[408] GUERRERO LEBRÓN, M. (2009). Un modelo de implantación del ECTS: la experiencia piloto en la facultad de Derecho de la Universidad Pablo de Olavide de Sevilla. En AGUDO ZAMORA, M. J., ROLDÁN CASAS, J. A., NÚÑEZ TABALES, J. M., JIMÉNEZ SALCEDO, C., BUENO ARMIJO, A. (Co.) Innovación docente en las titulaciones de Derecho y Ade. Córdoba: Facultad de Derecho. Universidad de Córdoba (p. 82)

[409] Idem.

[410] FONSECA-MORA M. C., AGUADED-GÓMEZ J. I. (2009). Un programa institucional de formación para la innovación educativa en la docencia universitaria. En AGUADED-GÓMEZ, J. I., FONSECA-MORA, M.C. (Co.) Huellas de innovación docente en las aulas universitarias. La Coruña: Netbiblo (p. 18)

Creo que la clave se encuentra en intentar que la aplicación de las nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje no nos lleve a ser redundantes explicando la misma materia en un primer momento en la clase teórica y, posteriormente, incidiendo sobre lo mismo en la clase práctica.

Es obvio que de este modo el alumno tendrá la visión práctica de cada concepto teórico, sin embargo, la limitación de tiempo me lleva a pensar que es más conveniente que el estudiante conozca más contenidos de la asignatura en vez de incidir sobre el mismo. De esta manera su formación será mucho más completa.

En efecto considero más oportuno que, en función de cual sea el tema de que se trate, el profesor seleccione si el mismo será objeto de estudio en una clase teórica o en una clase práctica y, también, ha de elegir cual es la metodología que se ha de emplear al respecto.

En definitiva se ha de aportar una mejor enseñanza, más acorde a nuestro tiempo y circunstancias, y a ser posible, utilizando los medios de los que partimos, alcanzando una productividad mucho más alta[411].

[411] Véase GARCÍA CRESPO, O., PITA, M. J. (2010). Desarrollo de herramientas docentes dirigidas al aumento de productividad. En SIERRA SÁNCHEZ, J., SOTELO GONZÁLEZ, J. (Co.) Métodos de innovación docente aplicados a los estudios de ciencias de la comunicación". Madrid: Editorial Fragua (pp. 408-421)

38. EVALUACIÓN DE COMPETENCIAS A TRAVÉS DE INSTRUMENTOS VIRTUALES

ASSESSMENT OF COMPETENCES THROUGH VIRTUAL TOOLS

María del Mar Carrasco Andrino, Profesora titular de Derecho Penal, Universidad de Alicante. E-mail: mar.carrasco@ua.es

María del Mar Moya Fuentes, Profesora ayudante LOU de Derecho Penal, Universidad de Alicante. E-mail: mar.moya@ua.es

Aitana Ramón Martín, Profesora asociada de Derecho Penal, Universidad de Alicante. E-mail: aitana.ramón@ua.es

Resumen:

El nuevo modelo de Educación superior se fundamenta en el aprendizaje continuo y autónomo del alumno. Este diseño educativo exige un cambio en el rol del alumno y del profesor: el primero deja de ser un mero receptor de conocimientos y asume una actitud activa y autónoma con relación a las actividades planificadas que ha de realizar. Por su parte, el docente se convierte en el guía del proceso de aprendizaje del estudiante. Esto supone una sustancial reforma en la manera de desarrollar su función docente, porque pasa de "enseñar contenidos" a "enseñar a aprender". En este sentido, las Tecnologías de la información y la comunicación (TICs) constituyen una herramienta idónea para la elaboración de nuevas metodologías docente: primero, porque permiten la adquisición de competencias y habilidades por parte del estudiante y segundo, facilitar su evaluación por el profesorado. En este trabajo se analizan diversas herramientas del Campus virtual de la Universidad de Alicante (como debates, pruebas objetivas, controles, etc.) aplicadas en diversas asignaturas del Grado en Criminología durante el curso académico 2012/2013. Se pretende con ello determinar cuáles son las competencias más adecuadas a desarrollar a través de cada uno de estos instrumentos virtuales y su idoneidad para evaluarlas.

Palabras claves: EEEs, competencias, evaluación, herramientas virtuales, aprendizaje autónomo.

Abstract

The new model of higher education is based on the student's autonomous and continuous learning. This educational design requires a change in the role of the student and the teacher: the first one is no longer a mere receiver of knowledge and assumes an active and autonomous attitude with regard to the planned activities to be performed. Moreover, the teacher becomes the guide of the learning process of the student. This is a substantial reform in the way to develop its teaching function, because it happens "teach content" to "teach and learn". In this sense, the technologies of information and communication (ICT) constitute a tool for the development of new methodologies teaching: first, because the acquisition of competencies and skills by the student and second, to facilitate their evaluation by teachers. This paper discusses various tools of the virtual Campus of the University of Alicante (such as discussions, objective tests, controls, etc.) applied in various subjects of the degree in Criminology during the academic year 2012 / 2013. Intends thereby to determine which the most appropriate competences are to develop through each of these virtual instruments and their suitability to evaluate them.

Key words: EEEs, competences, assessment, virtual instruments, self-learning.

1. Evaluación de competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior a través de TIC.

El proceso de convergencia europea en educación superior implica un nuevo diseño educativo. Las materias han pasado de estructurarse en contenidos a organizarse también en competencias, habilidades o destrezas. La referencia a éstas últimas ha traído consigo el que se haya reforzado la dimensión aplicativa de las enseñanzas, más volcadas ahora en el saber hacer, en la transferencia de conocimientos y en la resolución de problemas prácticos de forma eficiente. Los resultados del aprendizaje son expresados en términos de habilidades, destrezas o competencias. Se trata no sólo de saber o conocer una materia, que también, sino de saber hacer algo en esa materia y de saber ser (actitudes, valoraciones, etc.) ([412]).

Este cambio ha supuesto también una modificación en el rol asignado al estudiante y al profesor ([413]), asumiendo el primero una actitud más activa y autónoma con relación a las actividades de aprendizaje y convirtiendo al segundo en el orientador o guía del proceso de aprendizaje del estudiante. Ello supone, como no podía ser de otra manera, una revisión de la metodología docente que se venía utilizando hasta ahora ([414]). Una transformación metodológica que incide inexorablemente también en la evaluación, que ha de guardar coherencia con los objetivos de la asignatura y con la metodología empleada. No es posible innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin hacerlo paralelamente en el de la evaluación ([415]). Es aquí donde se encuentran las mayores dificultades en el momento presente, en determinar cómo y qué significa evaluar competencias.

---

[412] Se habla de "aprender a aprender" respecto del estudiante y de "enseñar a aprender" en el caso del profesorado. Así, Salomón Sancho, L. y otros en García San José, D. (2007). *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Laborum. Madrid, pág. 37 y sigs.

[413] A este respecto, García Suárez, J. A. (2006). *¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior? El reto de Bolonia. Preguntas y respuestas.* Universidad de Barcelona. Barcelona, págs. 67 a 68.

[414] Se señalan como metodologías que están en línea con el aprendizaje de competencias el método del caso, el aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en proyectos [véase, Fernández Marcha, A. (2008). *La evaluación de los aprendizajes en la Universidad: nuevos enfoques*, ICE, Universidad Politécnica de Valencia. Documento en línea. Recuperado el 30 de abril de 2013 en: http://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf].

[415] Cfr. Calderón Patier, C./Escalera Izquierdo, G. (2008). "La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)", en *Educación XXI*, 11, pág. 242. Se afirma que la evaluación se halla en la encrucijada didáctica, al ser a la vez causa y efecto de los aprendizajes [*vid*. Cano García, M.E. (2008). "La evaluación por competencias en la educación superior", en *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, núm. 12,3, pág. 9].

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEEs) también ha traído un cambio de enfoque en la evaluación, de su sentido, del para qué de la misma. Si hasta ahora evaluar era sinónimo de calificar al alumnado, de asignarle unos valores a los logros alcanzados, a partir de ahora debe abarcar también la idea de formación ([416]). Desde esta perspectiva, la evaluación se concibe como una oportunidad de aprendizaje o de mejora para el estudiante, haciendo posible no sólo medir el aprendizaje del estudiante, sino además indicar al profesorado la efectividad del proceso de enseñanza-aprendizaje. La idea es que a lo largo del curso, y no únicamente al final, se realicen distintas actividades de evaluación, que permitan recoger información sobre dicho proceso. La evaluación formaría así parte del mismo proceso de aprendizaje, de manera que las actividades formativas o de aprendizaje fueran fuente de información para la evaluación ([417]). No es de extrañar que en este contexto el sistema de evaluación continua se presente como el sistema perfecto ([418]). Se proponen múltiples fórmulas para desarrollar este sistema de evaluación, que van desde la realización de pruebas objetivas, a la entrega periódica de prácticas y trabajos, pasando por la realización de ejercicios de autoevaluación ([419]).

Esta nueva manera de concebir la evaluación supone además una democratización de esta actividad, en la medida en que, además del profesorado, participarán los propios estudiantes, a través de sistemas de autoevaluación o incluso de coevaluación, lo que fomentará el desarrollo de un aprendizaje autónomo y reflexivo, enseñando a aprender y promoviendo el pensamiento crítico, contribuyendo además a un importante ahorro en la gestión del tiempo ([420]).

En este escenario las tecnologías de la información (TICs) y, más concretamente, la plataforma telemática Campus virtual de la Universidad de Alicante, se presentan como una herramienta clave para alcanzar los objetivos propuestos, pues

---

[416] *Vid*., sobre el particular, López Pastor, V.M. (2006). "El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención", en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 20(3), pág. 102 y sigs.

[417] Cfr. Fernández Marcha, A. *La evaluación de…,* ob. cit., pág. 29.

[418] En este sentido, Calderón Patier, C./Escalera Izquierdo, G. (2008). "La evaluación por competencias…", ob. cit*.,* pág. 243.

[419] Véase, ampliamente, sobre los nuevos sistemas de evaluación aplicable a los estudios de Derecho, López Álvarez, L. F. (2009). "Métodos de evaluación", en Rodríguez-Arana Muñoz, J.; Palomino Lozano, R. (dir.). *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*. Aranzadi, Cizur Menor (Navarra), págs. 351 a 371.

[420] Sobre el papel de la autoevaluación y coevaluación en la evaluación de competencias: López Pastor, V.M. (2006). "El papel de la evaluación…", ob. cit., pág. 106 y sigs.

sus recursos metodológicos permiten desarrollar nuevas formas de trabajo fuera del aula, tutorizadas y orientadas por el profesor/a, que favorecen, además, la interacción virtual y colaborativa del estudiante con el docente y de los estudiantes entre sí, en la adquisición de competencias y habilidades.

En concreto, el **objetivo** del presente trabajo se cifra en el examen de varias de estas herramientas metodológicas aplicadas a diversas asignaturas del Grado en Criminología a fin de determinar cuáles son las competencias más adecuadas a desarrollar a través de ellas y su idoneidad para evaluarlas a través de estos instrumentos virtuales.

2. Metodología

2.1 Participantes y contexto.

La actividad se ha aplicado en 3 asignaturas distintas del Grado en Criminología durante el curso académico 2012/2013:

a) Fundamentos de Derecho penal

Asignatura obligatoria (código 18515) del segundo curso del Grado en Criminología (7,5 ECTS), que se imparte en el segundo cuatrimestre. El total del número de alumnos/as matriculados es 69 asistiendo regularmente a clase aproximadamente 60.

b) Introducción a la Criminología

Asignatura básica (código 18501) del primer curso del Grado en Criminología (7,5 ECTS), que se imparte en el segundo cuatrimestre y que es compartida entre dos áreas de conocimiento –una de ellas, Derecho penal, respecto de la que se analizan los datos del presente estudio. El total del alumnado matriculado asciende a 55 en el grupo 2. La asistencia a las clases presenciales se estima en torno a un 90% de alumnos/as.

c) Victimología

Asignatura obligatoria (código 18526) del tercer curso del Grado en Criminología (7.5 ECTS), impartida en el segundo cuatrimestre y que, al igual que en el caso anterior, se trata de una asignatura compartida entre dos áreas de conocimiento, tomándose aquí en cuenta los datos relativos al área de Derecho penal. El número de alumnos/as matriculado en el grupo 1 (presencial) es de 46, asistiendo regularmente a clase unos 30, y de 63 estudiantes en el grupo 3 (virtual).

2.2. Instrumentos virtuales del Campus Virtual de la Universidad de Alicante

El Campus virtual constituye una plataforma informática de uso exclusivo del alumnado, profesorado y personal de la administración para la gestión docente, académica y administrativa. Entre los recursos virtuales que ofrece al profesorado en su labor docente se encuentran las denominadas *pruebas objetivas, controles* y *debates*, seleccionadas en este estudio como complemento de la enseñanza presencial de las asignaturas enumeradas en el anterior epígrafe, aunque en alguna de ellas también se ha aplicado en el grupo *online*.

En concreto, las herramientas *pruebas objetivas* y *controles* se sitúan dentro de la carpeta virtual «evaluación». La primera de ellas ofrece al docente la posibilidad de realizar al alumnado pruebas de evaluación y autoevaluación de corrección automática, y la segunda permite la entrega de trabajos prácticos. Por su parte, la herramienta *debates*, incluida en la carpeta «interacción docente», permite al profesorado crear y moderar foros de discusión.

El manejo de estas herramientas es sencillo, consistiendo en el caso de las ***Pruebas objetivas*** en la realización de un tipo test que puede crearse de dos formas: a) subiendo un documento *PDF* a partir del cual se define una plantilla de respuestas correctas, b) editándola directamente en Campus virtual. En ambos casos, el profesor/a debe determinar el título del examen, el número de alternativas por preguntas, el número de errores, si éstos restan aciertos, el tiempo de realización de la prueba, si el examen es visible por el profesorado de la asignatura y, lo más importante, el carácter de la prueba, esto es, como prueba de evaluación o de autoevaluación. Una vez introducidos estos criterios deberá el docente seleccionar la asignatura y grupo al que se va realizar la prueba, pudiéndose limitar su alcance a un grupo determinado de estudiantes. La corrección es instantánea una que vez que el alumno/a decide terminar una prueba. Los resultados podrán ser visualizados de forma individual o global por parte del profesorado, generando el sistema un análisis estadístico de los mismos. Asimismo, podrá recalcular la nota de un estudiante, en caso de existir una modificación en la prueba. Los alumnos/as podrán visualizar la nota final de la actividad y realizarla múltiples veces si así lo determina el profesor/a.

Por otra parte, el funcionamiento de la herramienta ***Controles*** se basa fundamentalmente en la creación de una carpeta virtual en la que se recogen los trabajos prácticos del alumnado dentro de una fecha límite. Para ello el profesor/a deberá introducir en el sistema los siguientes criterios: el título del control, la fecha de entrega, el número máximo de alumnos/as que pueden entregar una práctica conjuntamente, si esta práctica es modificable por otros profesores/as de la asignatura, así como si las notas son visibles por los alumnos/as inmediatamente. Una vez determinado estos aspectos deberá seleccionar el grupo al que asigna el control y enviarán los datos al sistema para dar de alta la aplicación. Una vez transcurrida la fecha de entrega, el profesor/a podrá –a través de la opción "recoger prácticas"– ver y descargar los trabajos entregados, calificarlos e introducir las observaciones oportunas, que podrán ser visualizados por el alumnado si así lo autoriza. Finalmente, el docente podrá realizar un "control ponderado", que calcula automáticamente las notas a partir de las calificaciones de controles anteriores, computadas según los porcentajes que se establezcan. El sistema permite establecer una nota de corte mínima que el alumno debe tener para poder considerar cada control.

En el caso de la herramienta ***Debate*** su implementación comenzará con la asignación de una pregunta que dé inicio a la discusión relativa, por ejemplo, a una lectura recomendada, temas de actualidad relacionados con la materia o una cuestión abierta sobre la disciplina, así como la fecha de caducidad (si se estima oportuno). Hecho esto, el debate deberá ser dado de alta en el sistema con la opción "enviar", tras lo cual podrá asignarse a uno o varios grupos en los que el profesor/a imparte docencia, así como determinar si éste puede ser visualizado por otros profesores de la asignatura, quienes podrán realizar sus aportaciones, pero no moderarlo.

2.3. Procedimiento

La herramienta ***Prueba objetiva*** ha sido aplicada como actividad de autoevaluación en las asignaturas de Fundamentos de Derecho Penal e Introducción a la Criminología. En la primera, se han realizado dos test de 30 preguntas correspondiente el primero al bloque temático "Introducción al Derecho penal", y el otro al bloque "Teoría del delito". El carácter de esta prueba es voluntario, puntuado sobre 10 y representando un punto de la nota final.

Por su parte, en la asignatura Introducción a la Criminología se han llevado a cabo también dos test de 20 preguntas, que abarcan el primer y segundo bloque del temario, respectivamente. La realización de esta prueba tiene carácter voluntario, no puntuando para la nota final, dado que se trata de actividades de autoevaluación.

Las pruebas objetivas se han llevado a cabo una vez finalizada la explicación de los bloques a evaluar. En concreto, el profesor/a anuncia en clase y mediante anuncios en Campus virtual la realización de estas pruebas de autoevaluación, donde determina las reglas para su realización (selección de respuestas, número de errores que resta un acierto, duración de la prueba, etc.). Aunque, sobre todo, advierte de la importancia de realizarla sin materiales para poder determinar con mayor exactitud el grado de comprensión de la materia. Hay que destacar que cada una de las pruebas objetivas se mantuvo abierta durante el plazo de una semana. Una vez finalizado dicho plazo, el profesorado analiza los resultados obtenidos por los estudiantes.

Los *objetivos* a alcanzar en ambas asignaturas se cifran, por un lado, con carácter general en las siguientes competencias: a) habilidad en el uso de las tecnologías de la información y comunicación; b) capacidad de análisis y de síntesis; c) desarrollo de la capacidad de organización y planificación; d) desarrollo de un pensamiento crítico y autocrítico; e) capacidad de aprendizaje autónomo y adaptación a situaciones nuevas.

Por otro lado, los *objetivos específicos* se concretan en la asignatura Fundamentos de Derecho penal en conocer y comprender: el concepto de Derecho penal; los principios que lo informan; los elementos de la infracción penal, y las formas especiales de aparición del delito. En el caso de la asignatura Introducción a la Criminología los objetivos específicos se cifran en el estudio de la evolución del pensamiento criminológico y del objeto de la criminología, a saber: el delito, el delincuente, la víctima y el control social.

Por otra parte, la herramienta ***Controles*** ha sido implementada en las asignaturas Fundamentos de Derecho Penal y Victimología, como instrumento destinado a la realización, control y evaluación de prácticas.

El procedimiento seguido en la asignatura de Fundamentos de Derecho penal ha consistido en la realización de dos prácticas voluntarias sobre la Teoría jurídica del delito. Concretamente, se publica un problema práctico con diversas cuestiones a responder individualmente en un determinado plazo de entrega (15 días). Finalizado

éste, se procede a la corrección, publicándose a través de la propia herramienta tanto la nota obtenida como las observaciones hechas por el docente.

En la asignatura Victimología se ha procedido a realizar 6 prácticas voluntarias, que se corresponden con cada uno de los seis temas de teoría que se imparten desde el área de Derecho penal. Estas actividades representan 1.5 puntos (a razón de un máximo de 0.25 puntos cada práctica) del total de la nota final, siendo las prácticas y la puntuación aplicada idéntica tanto para los grupos presenciales como para el *online*. Los ejercicios prácticos se publicaban en el apartado *Evaluación, Controles, Entrega de Prácticas*, en donde se hacía constar el tema objeto de la práctica, el bloque temático del programa al que pertenecía, el modo de realización, la puntuación de cada una de ellas, y de manera específica el plazo de entrega; plazo que una vez cumplido determina el cierre inmediato de la aplicación. A través del apartado *Anuncios* el estudiante tiene notica tanto de la publicación de las prácticas (apartado del Campus Virtual donde está disponible, etc.) como de las normas de entrega y corrección (fecha de entrega, no aceptación fuera de plazo, extensión del trabajo, etc.).

La dinámica en la resolución de cada una de las seis prácticas realizadas es idéntica: los alumnos/as deben realizar voluntariamente en grupos de tres el caso práctico planteado y entregarlo en un lapso de una semana. La estructura de las prácticas ha sido siempre la misma: a) búsqueda de una noticia en prensa escrita o digital de actualidad, relacionada con el tema a tratar y breve comentario de la misma, así como justificación de su elección; y b) responder a un cuestionario razonadamente, tras la lectura de artículos científicos (previamente facilitados o que deben buscar con los recursos bibliográficos que tienen a su disposición), tras una previa observación participante o después de entrevistarse con distintos profesionales cuyos datos se les facilitan previamente (por ejemplo, entrevistas con los/las encargados/as de las diferentes oficinas de atención a las víctimas o con el/la criminólogo/a encargado/a de implementar el programa piloto de mediación penal en los juzgados de distintas provincias). Para ello se facilita al alumnado los enlaces, artículos científicos o referencias bibliográficas, así como los datos (direcciones postales, teléfonos, nombres, etc.) de profesionales y entidades a las que acudir para realizar *in situ* entrevistas u observación participante (por ejemplo, Juzgados, Oficinas de atención a las víctimas,

depósitos carcelarios, oficinas de cooperación judicial en centros penitenciarios y Audiencias provinciales, etc.).

En concreto, estas prácticas han versado sobre las oficinas de atención a las víctimas del delito; la victimización carcelaria; el análisis victimológico de la atenuante de reparación del daño; victimización secundaria del testigo menor de edad; las ayudas contenidas en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género, y la mediación penal con víctimas de violencia intrafamiliar.

Respecto a los *objetivos* a alcanzar en ambas asignaturas coinciden los de carácter general con los descritos en la anterior herramienta, a los que se añade la capacidad de trabajar en equipo en el caso de la asignatura en Victimología, donde las prácticas se realizan de forma grupal.

Por su parte, los *objetivos específicos* se concretan en la asignatura Fundamentos de Derecho penal en que el estudiante adquiere el conocimiento de los conceptos fundamentales de Derecho Penal, así como las competencias básicas para el manejo de las leyes penales y de las diversas fuentes doctrinales y jurisprudenciales. En la asignatura Victimología se persigue que el alumno/a con los ejercicios prácticos conozca los tipos de víctimas y los efectos del delito, los servicios de ayuda y sistemas de reparación respecto de aquéllas, así como que sea capaz de transferir los conocimientos teóricos.

La herramienta ***Debate*** ha sido aplicada en la asignatura Introducción a la Criminología y en la asignatura Victimología. En la primera de ellas, esta actividad se ha desarrollado de la siguiente forma. En primer lugar, se puso a disposición del alumnado en la carpeta de "materiales" del Campus virtual el contenido teórico del tema sobre el que posteriormente se abriría el debate: "Delito y el delincuente: Aproximaciones legal, sociológica, y de interés criminológico". Tras la explicación en el aula del tema, se vio la película alemana "El experimento" (2001), que versa sobre el experimento psicológico llevado a cabo en la cárcel de Stanford para determinar la conducta y los roles sociales adoptados por las personas en un ambiente extremo –como es la vida en prisión– con el objetivo de encontrar una explicación a los conflictos en los centros penitenciarios. A continuación, el docente anunció que se abriría en los días posteriores un debate en Campus virtual para analizar y opinar sobre los aspectos más

polémicos de la película y, en definitiva, el citado experimento. El plazo de intervención en la actividad se fijó en 15 días, transcurridos los cuales el docente recopiló todas las intervenciones del alumnado para extraer las conclusiones básicas acerca de su participación. La actividad era voluntaria, valorándose positivamente en la parte práctica de la asignatura con 1 punto.

En la asignatura Victimología, la herramienta en cuestión se ha implementado de dos formas. Por un lado, el profesor ha comunicado con antelación al alumnado en el aula y a través de un anuncio en Campus virtual el inicio de una discusión en la red sobre un tema previsto en el programa de la asignatura, que estará abierto durante el plazo de una semana. A continuación, se ponía a disposición de los alumnos/as en la carpeta "materiales" del Campus virtual un texto para su lectura, análisis y comprensión. Concretamente el texto utilizado es " Mediación penal en conflictos familiares: experiencia en la Comunidad de Madrid" (S. Madrid Liras y otros, 2008). El documento debía ser leído y analizado por los participantes para responder al tema de discusión formulado por el profesor al inicio de la actividad. Las respuestas dadas por el alumnado eran comentadas por el profesor/a de la asignatura, moderador/a del debate. Trascurrido el plazo para intervenir en la discusión, el moderador/a realiza un comentario final en el que sintetiza las principales líneas de la discusión y sugiere una posible conclusión. La actividad tiene carácter voluntario, pudiéndose obtener con su realización 0.5 puntos de la nota final.

Junto a éste, el docente habilita en Campus virtual un debate común para la presentación por parte del alumnado de las dudas que les suscita la asignatura (relativas al tipo de examen, número o plazo de entrega de las prácticas, bibliografía utilizada, etc.), que serán resueltas por otros compañeros y el propio profesor/as. Este debate permanece abierto desde el inicio hasta la finalización de la asignatura en el curso académico correspondiente y no puntúa en la calificación final.

La actividad llevada a cabo a través de esta herramienta tenía como objetivo general el desarrollo de las competencias enunciadas para la opción controles. Los objetivos específicos se concretan en la asignatura Introducción a la Criminología y Victimología (primera modalidad de debate) en el análisis crítico de estudios criminológicos y de textos doctrinales, respectivamente, sobre el delincuente y la aplicación de programas de reparación de la víctima para su posterior discusión; lo que

exige el empleo de un lenguaje adecuado para la descripción del fenómeno criminal y las técnicas de Justicia restaurativa, y una capacidad argumentativa por parte del alumnado. En la segunda modalidad de debate en la asignatura Victimología, el objetivo se cifra en ofrecer un espacio de comunicación entre el alumnado, que le permita resolver sus dudas e interactuar con otros compañeros/as, fomentándose en definitiva el trabajo en grupo.

3. Resultados

El uso de los diferentes instrumentos virtuales aplicados en el presente trabajo arroja los siguientes resultados.

En cuanto a la herramienta ***Pruebas objetivas*** en la autoevaluación de la asignatura Fundamentos de Derecho penal han participado un total de 92 alumnos/as de 132 matriculados, la estadística resultante muestra que la puntuación máxima obtenida ha sido 88; la media 7 y la mínima 2.23. En la asignatura Introducción a la Criminología han participado únicamente 18 alumnos/as del total de 55 matriculados en el grupo en el que se aplica. La estadística final determina que la puntuación máxima obtenida ha sido de 9, la media de 7.2 y la mínima de 2.48. De conformidad con estos resultados puede afirmarse que la asimilación de contenidos por parte de los alumnos/as con carácter general en estas asignaturas ha sido buena. Ello pone de manifiesto que han comprendido la materia evaluada y han sido capaces de sintetizarla y plasmarla en esta prueba, utilizando para ello el uso de las tecnologías de la información y comunicación, y planificando para ello el tiempo del que disponían.

Ahora bien, nótese aquí la alta participación en la asignatura de Fundamentos de Derecho penal, frente a la escasa participación en la de Introducción a la Criminología. Esta última parece explicarse en la falta de motivación del estudiante en la realización de este tipo de pruebas de autoevaluación de carácter voluntario si no son valoradas en la calificación final; lo que contrasta con la alta participación (cercana al 70% del alumnado) en la asignatura Fundamentos de Derecho en la que si se tiene en cuenta en la calificación final la realización de las pruebas objetivas planteadas por el docente. No obstante, el estudiante de Grado conforme avanza en su formación universitaria es cada vez más receptivo y consciente de la importancia en su aprendizaje de estas nuevas metodologías.

Sentado lo anterior, esta herramienta se revela, por un lado, como un instrumento especialmente adecuado para potenciar el aprendizaje autónomo del alumno/a, ya que éste puede conocer inmediatamente tras la realización de la prueba los aspectos en los que ha fallado, pudiendo proceder a su aclaración. Por otro lado, desde la perspectiva del profesorado, este sistema de autoevaluación del Campus virtual proporciona por cada pregunta los porcentajes de alumnos/as que han contestado cada una de las respuestas (a,b,c,d), lo que permite saber con exactitud cuáles son las respuestas que dan lugar a mayor confusión en el estudiante, y por lo tanto las cuestiones que no han sido bien asimiladas y conviene aclarar. Asimismo, el sistema informa del número de alumnos/as que no han contestado cada pregunta, por lo que el profesorado ante un porcentaje alto que no contesta una determinada pregunta puede saber qué cuestiones precisan de una mayor orientación en el aula.

Respecto a la herramienta ***Controles*** muestra en la asignatura de Fundamentos de Derecho penal una participación amplia, dado que realizan las prácticas de 132 alumnos/as matriculados un total de 95. El porcentaje de alumnos que superan las prácticas se sitúa en torno al 90%.

En la asignatura de Victimología se detecta una alta participación en las actividades –voluntarias– propuestas a través de la herramienta en cuestión. El 97% del alumnado matriculado en los grupos 1 y 3 presentaron las prácticas 1, 3, 4 y 5; el 83% presentó la práctica 2 y el 88% presentó la práctica 6. El 97% de quienes presentaron las prácticas, obtuvieron una puntuación superior a 0.75 (recuérdese que la puntuación máxima que se puede obtener presentando las seis prácticas es de 1.5).

Todo ello, evidencia, en suma, que la alta participación del alumnado ha sido generalizada en estas asignaturas, siendo asimismo satisfactorios los resultados obtenidos; lo que implica la consecución de los objetivos marcados.

En concreto, de la aplicación de esta herramienta virtual se derivan importantes ventajas para el estudiante y el docente. Respecto del primero: a) favorece el control y autonomía del proceso de aprendizaje, ya que puede planificar la realización de la práctica dentro del plazo otorgado; b) conoce de manera inmediata los logros y errores en cada una de las prácticas y la evaluación de las mismas, dado que el profesorado tras su corrección le realiza las observaciones oportunas. Hecho que le permite aclarar y despejar aquellas dudas sobrevenidas por el estudio autónomo de la materia.

Para el profesor/a la entrega de prácticas facilita la interacción teoría-práctica de la docencia y el conocimiento de los resultados del proceso de evaluación, dado que puede formular las indicaciones necesarias para el desarrollo de la tarea y anexar el material necesario para su realización (enlace, documento, vídeo, etc.), así como formular las observaciones pertinentes tras la corrección de la práctica que el alumnado visualiza inmediatamente en línea. Además, esta entrega virtual de estas prácticas posee como gran virtud que al puntuar cada una de las prácticas se genere una lista en *Excel* que facilita la evaluación de las prácticas por el profesor/a, dado el elevado número de estudiantes matriculados y de actividades de evaluación continua que deben realizarse. Sin olvidar el hecho de que al enviarse los trabajos virtualmente se favorece que el profesorado no deba guardar prácticas y otros documentos que a lo largo de cada año académico suelen irse acumulando en sus lugares de trabajo.

En la herramienta ***Debate*** los resultados de participación en la asignatura de Introducción a la Criminología son satisfactorios, en líneas generales, porque de 55 matriculados/as participan en la actividad 30 alumnos/as (algo más de la mitad del alumnado). La alta participación en esta asignatura se debe al carácter puntuable para la nota final (1 punto). Aunque también se explica, por un lado, porque el estudiante dispone de mayor tiempo y materiales para elaborar su contribución a la discusión, lo que mejora su reflexión y argumentación, ya que no se encuentran presionados por tener que dar una respuesta inmediata, tal y como ocurre en el aula. Por otro lado, porque también se da la posibilidad de intervenir al alumno/a que no asiste regularmente a clase, ya que no se restringe su colaboración a una hora o día determinado. A esto se añade que también existe un grupo de estudiantes que no se sienten cómodos participando en público, pero que, por el contrario, si se animan a ofrecer su opinión a través de la red.

En la asignatura Victimología si bien las intervenciones son de calidad, únicamente interviene un 10% del alumnado matriculado en el grupo virtual y sólo un 2% del alumnado del grupo presencial (recuérdese que se habilitaron dos debates: uno relativo al análisis de un texto doctrinal y otro para la resolución de dudas de la asignatura). Por lo que respecta al primero de estos debates, la baja participación puede deberse a la escasa puntuación de esta práctica en el cómputo final de la nota, lo que

puede dar lugar a que el alumno/a se decante por la realización de otras actividades con mayor peso en la calificación global.

En cuanto a la también baja participación en el debate sobre dudas de la asignatura se pone de manifiesto que el alumnado sigue mostrando mucha reticencia a exponer públicamente cualquier tipo de duda (ya sea de contenido o de organización de la asignatura) y prefiere el recurso a las redes sociales (grupos de *Facebook, twitter, whatsapp* donde el/la docente tiene vetado el acceso), con los inconvenientes que ello genera ya que se extienden rumores infundados, información incorrecta, se hacen públicas y extensivas respuestas que el profesor/a dio en una tutoría individual a un/a alumno/a para una cuestión muy concreta y puntual, etc. Esta cuestión es puesta de manifiesto por el alumnado en tutorías virtuales con manifestaciones tales como: "Mis compañeros comentan que las prácticas habilitadas para la convocatoria de julio las tenemos que entregar todos aunque tengamos aprobado el examen test ¿Es esto cierto?"; "Me han dicho que debo repetir el examen porque no he llegado al 2.5"; "¿Por qué mi compañera tiene más puntuación que yo si hemos intervenido el mismo número de veces en clase?".

Por otra parte, ha de destacarse que también resultan satisfactorios en ambas asignaturas los resultados obtenidos con la aplicación de esta herramienta, porque la mayoría del alumnado que las ha realizado ha comprendido el estudio criminológico y el texto doctrinal propuestos, ha sintetizado las ideas principales, ha desarrollado un discurso estructurado y argumentado, y ha interactuado con sus compañeros en un entorno virtual. Además, el alumnado se ha expresado mayoritariamente con corrección y utilizando un lenguaje y argumentación apropiados para el análisis del fenómeno criminal. Ello ha llevado a que la práctica totalidad del alumnado haya alcanzado una calificación positiva, esto es, la puntuación máxima que se puede alcanzar con esta actividad.

Ahora bien, debe ponerse de manifiesto que esta herramienta presenta tres grandes inconvenientes: a) en ocasiones, el estudiante utiliza un lenguaje coloquial o basado en abreviatura o símbolos – del tipo que se emplea generalmente en los mensajes *SMS*, chats o correos electrónicos–; b) el alumno/a procede en diversos casos a ofrecer una valoración personal o se limita a confirmar lo dicho por otro compañero/a sin

ofrecer argumentos académicos; lo que disminuye en gran medida no sólo la calidad de la discusión, sino también la interacción entre los alumnos/as.

4. Conclusiones

A la vista de los resultados recogidos puede decirse que las herramientas del Campus Virtual (*pruebas objetivas, controles* y *debates)* resultan sumamente interesantes para fomentar el aprendizaje autónomo de los estudiantes de Grado y que también proporciona información útil al profesorado sobre proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, de una parte, estas herramientas han facilitado que el alumno/a esté en continuo contacto con la asignatura –aumentando la motivación–, y por otra parte, el profesorado también ha podido recibir un *feed-back* de su proceso de aprendizaje.

En cuanto a las competencias trabajadas, puede afirmarse que estos instrumentos virtuales permiten la implementación de la capacidad de análisis y síntesis; el desarrollo de un pensamiento crítico y autocrítico y, sobre todo, la adquisición de una habilitad, destreza y familiarización con las tecnologías de la información. Más específicamente, las *pruebas objetivas* –en su modalidad de autoevaluación– están especialmente indicadas para fomentar el aprendizaje autónomo del alumno/a y su adaptación a nuevas situaciones; los *controles* para desarrollar su capacidad de organización y planificación del trabajo, y, los *debates* para favorecer su capacidad de comunicación oral y escrita.

Ahora bien, en muchos casos la mayor o menor utilidad de estas herramientas virtuales dependerá del carácter voluntario u obligatorio que se asigne a la actividad propuesta. En este sentido, como se ha advertido la naturaleza voluntaria de la actividad ha dado como resultado una escasa participación del alumnado. De ahí que resulte necesaria una importante tarea de motivación por parte del docente que desee aplicar este tipo actividades con carácter voluntario, debiendo concienciar al estudiante de la importancia de la realización de estos ejercicios para su proceso de aprendizaje. Por ejemplo, dedicando algún tiempo en el aula a trabajar el debate generado virtualmente.

La implementación de estas actividades exige al profesorado un alto grado de planificación de su docencia, seleccionando, preparando los materiales y evaluando las distintas actividades. A ello se ha de añadir el elevado número de estudiantes de cada uno de los grupos (cerca de los 80 en algunos de ellos), lo que habrá de tenerse en cuenta por el profesorado a la hora de gestionar el tiempo dedicado a la docencia.

Así las cosas, se ha constatado como el Campus virtual –y las herramientas que lo integran– constituyen un nuevo instrumento de apoyo para la docencia presencial (y también virtual) y un incentivo para el estudiante a la hora del aprendizaje de las materias cursadas, dado su sencillo manejo y el uso generalizado de esta plataforma por el profesorado. De modo que con su utilización se ha generado una nueva vía metodológica para desarrollar el aprendizaje autónomo del alumno/a.

5. Bibliografía

Cano García, M.E. (2008). "La evaluación por competencias en la educación superior", en *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*, núm. 12,3, págs. 1 a 16.

Calderón Patier, C./Escalera Izquierdo, G. (2008). "La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)", en *Educación XXI*, 11, págs. 237 a 256.

Fernández Marcha, A. (2008). *La evaluación de los aprendizajes en la Universidad: nuevos enfoques*, ICE, Universidad Politécnica de Valencia. Documento en línea. Recuperado el 30 de abril de 2013 en: http://web.ua.es/es/ice/documentos/recursos/materiales/ev-aprendizajes.pdf].

García Suárez, J. A. (2006). *¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior? El reto de Bolonia. Preguntas y respuestas.* Universidad de Barcelona. Barcelona.

López Pastor, V.M. (2006). "El papel de la evaluación formativa en el proceso de convergencia hacia el E.E.E.S. Análisis del estado de la cuestión y presentación de un sistema de intervención", en *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, núm. 20(3), págs. 93 a 120.

Salomón Sancho, L. y otros en García San José, D. (2007). *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Laborum. Madrid.

39. LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE A TRAVÉS DE LAS TIC Y LAS REDES DE SIMULACIÓN INTERACTIVAS: EL "ROLE PLAYING" APLICADO AL DERECHO INTERNACIONAL Y A LAS RELACIONES INTERNACIONALES

TEACHING AND LEARNING THROUGH ICT AND INTERACTIVE SIMULATION WEBS: THE IMPORTANCE OF "ROLE PLAYING" APPLIED TO INTERNATIONAL LAW AND INTERNATIONAL RELATIONS

Pilar Pozo Serrano, Derecho Internacional Público, Universitat de València, E-mail: Pilar.pozo@uv.es

José Elías Esteve Moltó, Derecho Internacional Público, Universitat de València, E-mail: j.elias.esteve@uv.es

Raquel Vañó Vicedo, Derecho Internacional Público, Universitat Rovira i Virgili. E-mail:raquel.vano@uv.es

Resumen:

Los ejercicios de role playing y simulación de crisis internacionales de las asignaturas de Relaciones Internacionales y Derecho Internacional Público consisten en la elaboración de una herramienta docente, de carácter participativo, donde se plantea a los alumnos un escenario ficticio, pero creíble, en el que asumen grupalmente la identidad de un determinado actor internacional. Este tipo de ejercicios responde a las exigencias marcadas por el EEES, tanto por el diseño de actividades basado en la experimentación y el trabajo autónomo del alumno, como por un uso intensivo de las TIC a través de la plataforma virtual que prestará soporte al desarrollo del ejercicio.

Palabras clave: Role playing, Tecnología de la Información y de la Comunicación (TIC), Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), simulación de crisis, Relaciones Internacionales, Derecho Internacional

Abstract:

Role playing and crisis strategic simulation exercises in the context of the subjects of International Law and International Relations' consist in the set-up of a participative teaching tool. A fictitious but realistic scenario is presented to students, who assume in a group the identity of a particular international player. This type of exercises meet the European Space for Higher Education requirements. The activities designed are based on both, experimentation and independent student work, as well as the intensive use of ICT through the virtual platform, that will provide support for the development of the exercise.

Key words: Role playing, Information and Communications Technology (ICT), European Space for Higher Education (ESHE), crisis simulation, International Relations, International Law

1. El "role playing" aplicado a la enseñanza y al aprendizaje: objetivos

Se podría afirmar que el valor intrínseco esencial del recurso a ejercicios de simulación como herramienta de aprendizaje deriva está basado en una interacción estratégica (McCown 2005: 35). En estos ejercicios, el docente presenta una situación analítica concreta: plantea un problema complejo (en el sentido de que afecta a una pluralidad de actores) que requiere que los participantes, tras examinar posibles cursos de acción, opten por lo que consideran la actuación más adecuada, teniendo en cuenta los condicionamientos derivados del marco analítico propuesto y, de modo particular, las posibles reacciones de los demás actores. De esta manera, el término «estratégico» en el ámbito de la teoría de juegos, no tiene la significación que se le atribuye en el ámbito militar: en la teoría de juegos sirve para calificar una situación en la que un actor debe adoptar decisiones intentando maximizar sus beneficios, en un contexto que restringe sus opciones y anticipando las respuestas probables de los demás jugadores (McCown 2005: 36).

A partir de estos elementos básicos, y con la intención de desarrollar instrumentos de aprendizaje relacionados con la toma de decisiones y la resolución de crisis, se han elaborado diversos métodos para transformar estos problemas analíticos en ejercicios. Estos ejercicios pueden adoptar la forma de seminarios, discusiones, ejercicios de campo o juegos de ordenador.

Asimismo con carácter previo, resulta pertinente subrayar que los ejercicios de simulación son una herramienta docente coherente con los nuevos planes de estudios, dentro del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En particular, para alcanzar, entre otros, los objetivos:

1) Atender a las necesidades de formación de los perfiles profesionales propios de los estudiantes de Ciencia Política, que en un número elevado de casos suponen el asesoramiento a la toma de decisiones políticas o la adopción directa de dichas decisiones. Según el Libro Blanco de la ANECA para el título de Grado Ciencias Políticas y de la Administración, Sociología, y Gestión de la Administración Pública, los ámbitos de trabajo relacionados con la toma de decisiones políticas serían los siguientes: Instituciones Políticas y Administraciones

Públicas (en el ámbito de la Unión Europea, estatal, autonómico y local), Organizaciones políticas de representación de intereses y no gubernamentales, Sector privado (por ejemplo consultorías políticas), y Organismos internacionales y Acción Exterior.

2) Favorecer mediante una enseñanza basada en la participación activa, la adquisición de competencias genéricas por parte de los alumnos, como consecuencia de las potencialidades inherentes a los juegos de simulación política.

3) Potenciar la adquisición de competencias específicas en materia de estructura y funcionamiento del sistema internacional, en el caso de las asignaturas vinculadas al área de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales.

4) Contribuir a mejorar el uso y conocimiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de innovación docente, a través del uso de una plataforma virtual para cada ejercicio de simulación.

Siguiendo los nuevos esquemas docentes del sistema ECTS, estos ejercicios de simulación contribuyen decididamente a aumentar el grado de compromiso por parte del estudiantado en términos de búsqueda y explotación de fuentes, elaboración de informes, celebración de reuniones de equipo, participación activa en las clases, uso de TIC, asistencia a tutorías, autoevaluación, etc. La aplicación de esta metodología requiere del profesor la intensificación del seguimiento tutelar, individualizado y en grupo, con el propósito de orientar y optimizar el tiempo invertido en la adquisición de competencias y conocimientos. Se trata de capacitar al estudiante para que el seminario en el que se ejercita la simulación en tiempo real se desarrolle por medio de su trabajo participativo y autónomo, aunque controlado por el docente.

Así pues dichos ejercicios aplicados permiten reducir la distancia entre los alumnos y los profesores, y entre los propios alumnos, al plantearles un ejercicio de reflexión colectiva, basado en los saberes adquiridos en las clases teóricas y en la resolución de situaciones complejas que podrían acaecer en la realidad.

En definitiva, la metodología del proyecto responde a las exigencias marcadas por el Espacio Europeo de Educación Superior tanto por el diseño de actividades basado en la experimentación y el trabajo autónomo del alumno, como por el trabajo en equipo

dentro y fuera del aula, con un uso intensivo de las TIC a través de la plataforma virtual que prestará soporte al desarrollo del ejercicio.

2. Las redes de simulación interactivas aplicadas a las Relaciones Internacionales: las TIC'S y el aprendizaje

A la hora de realizar los ejercicios de simulación política aplicados a las relaciones internacionales se pretende en hacer reflexionar a los estudiantes de forma activa y crítica sobre un caso real y de actualidad. Con el propósito de perseguir este objetivo se pueden utilizar distintas herramientas interactivas:

- **Facebook**: En ocasiones el ejercicio de simulación puede constar de una única sesión que requiere una comunicación rápida entre los participantes. Por este motivo, se optó por el uso de la red social Facebook, creando de forma expresa un grupo para la simulación. Se pueden, básicamente, las siguientes aplicaciones:

- Mensajes: para las comunicaciones privadas entre los jugadores.
- La página principal: para las comunicaciones públicas.
- Muro: para la caracterización de los actores.

La elección de estas herramientas radica en la sencillez de su uso (no es necesario que ni el docente ni los estudiantes tengan conocimientos especiales, son suficiente unos conocimientos básicos de ofimática) y por la amplia gama de posibilidades de comunicación que ofrecen (Peña et al, 2006:3). Por último, conviene destacar que el uso de plataformas web favorece la transparencia del proyecto y permite dejar constancia de la actividad académica realizada.

- **Blogs**: Con la elección de un blog como plataforma virtual[421], se persigue favorecer la eficiencia del aprendizaje, fomentando la retroalimentación y participación de los estudiantes en clase, la satisfacción de sus necesidades y expectativas comunes a la hora de debatir y reflexionar sobre temas de actualidad (García Añón 2009).

[421] Véánse los ejemplos aplicados por los autores de este trabajo, http://ravavi2.blogs.uv.es/ (Acción Exterior de la UE); http://esmoljo.blogs.uv.es/ (Solución Pacífica de Controversias y Uso de la Fuerza en las Relaciones Internacionales)

Con este objetivo pueden confeccionar una serie de blogs con el propósito de analizar cuestiones internacionales, tales como la Acción Exterior de la Unión Europea o las variables y condicionantes de un conflicto internacional. Dos ejemplos pueden apuntarse en lo relativo a esta herramienta y que han sido desarrollados por los autores de este trabajo en distintas asignaturas de Ciencias Políticas.

Concretamente, el blog de la asignatura Acción Exterior de la Unión Europea *Eurapsi@*, ha tenido como objetivo "demostrar la complejidad de la materia objeto de estudio, en donde la mayoría de las veces, el juego de geometrías variables de la Unión Europea, conformado por veintisiete voluntades intergubernamentales, sus diferentes Instituciones y otros actores implicados en su acción exterior, debe coordinarse y actuar bajo un mínimo denominador manteniendo al menos, cierta coherencia" (Vañó 2011:7)[422]. El blog de la asignatura Solución Pacífica de Controversias y Uso de la Fuerza en las Relaciones Internacionales, *Burma Conflict blog*, ha versado sobre "el conflicto de Birmania con el propósito de integrar y aplicar de forma práctica por parte del estudiante toda la parte teórica de la asignatura en materia de uso de la fuerza y Derecho Internacional Humanitario y de esta forma, reflexionar de forma activa y crítica sobre un caso real y de actualidad" (Esteve 2011:4)[423].

- **Seminarios interactivos**: En los ejercicios que son llevados a cabo en forma de seminario, el marco fáctico que limita la elección de los jugadores y da forma el escenario estratégico, es introducido en un guión cualitativo y descriptivo (*cover story* o *context scenario*) elaborado por el diseñador del juego, en este caso la profesora de la asignatura. Se trata de un guión cualitativo en el sentido de que no se basa en modelos matemáticos o programas de ordenador que despliegan todas las posibles consecuencias de cada una de las decisiones adoptadas, sino que el marco descriptivo que delimita las posibilidades de actuación de los actores se centra en un nivel de análisis político (National Strategic Gaming Center 2009: 167). Los participantes deben reaccionar y tomar decisiones ante las nuevas situaciones que surgen en el transcurso de la simulación, y que son consecuencia de sus comportamientos previos. De este modo, la

[422] Para más información: Vañó, Raquel. 2011. "Ejercicio de simulación política a través del blog. El caso de €uropsi@". http://www.uv.es/innodret/innodret/Innovacion_docente_files/vano_vicedo.pdf

[423] Para más información: Esteve, José E. 2011. "Blog sobre un conflicto internacional para el estudio de la asignatura solución pacífica de controversias y uso de la fuerza en las relaciones internacionales". http://www.uv.es/innodret/innodret/Innovacion_docente_files/jose_elias.pdf

simulación avanza y toma forma a través de las decisiones de los actores implicados, es decir de los estudiantes que asumen la identidad de tales actores (McCown 2005: 35). Como señalan Linser et al, contar con un guión dinámico, basado en las sucesivas acciones y reacciones de los actores, permite alcanzar una serie de objetivos:

> "*firstly that it emphasizes the learning activities of the student rather than the teaching activity of the educator; secondly it makes transparent the relations between policy objectives and strategy on the one hand, and pragmatic evaluations on the other; and thirdly it demonstrates that the importance of knowing cases, events and facts is in how they are generated and used*" (1999:3)

Este tipo de simulaciones tiene dos objetivos básicos: uno analítico y otro educativo. Mientras que algunos ejercicios están centrados casi exclusivamente en el análisis de situaciones conflictivas y en la evaluación del conjunto de decisiones posibles, otros son más educativos, centrándose en la enseñanza de conceptos, competencias, formas de reacción y los elementos de determinados conflictos. Con frecuencia, ambos objetivos están presentes (McCown 2005).

Entre los ejemplos aplicados en esta modalidad puede citarse el ejercicio de simulación desarrollado a modo de representación del Congreso de los Diputados y de la reacción pública de distintos actores mientras se desarrollan los debates parlamentarios. Este ejercicio de "role playing" se distribuye en grupos de alumnos que deben asumir uno roles de los grupos parlamentarios, grupos empresariales de interés, asociaciones de derechos humanos, y portavoces de distintos gabinetes de exteriores de gobiernos relacionados con las controversias debatidas, que han sido reforma de la ley de jurisdicción universal en España y la participación española en la guerra de Libia. De forma previa se deposita una base documental en el aula virtual de diversos debates en Congreso y Senado relativos a estas dos iniciativas. El análisis y estudio de las actas parlamentarias resultan esenciales para la integración de conocimientos y posterior evaluación del ejercicio, junto a la bibliografía. Tras un seminario de carácter más teórico y tras el trabajo autónomo de la lectura de textos, se procede a la exposición pública del debate parlamentario dividido en tres sesiones.

Una 1ª sesión de 5 minutos de exposición pública por partido político (40 minutos) en el Congreso argumentando el apoyo o rechazo a las dos medidas a aprobar: reforma de

la ley de justicia universal e intervención en Libia. Se deja un segundo turno de palabra o réplicas de todos los partidos (5 minutos). Una 2ª sesión de 10 minutos de exposición pública relativa a las declaraciones de grupos de interés y otros gobiernos tras las aprobaciones legales en el Congreso (90 minutos). Y una 3ª sesión que contempla las réplicas de los representantes políticos y contrarréplicas (90 minutos)

3. El "role playing" aplicado al Derecho Internacional Público: casos prácticos

Cuando se plantea la técnica del "role playing", entre otros objetivos, se pretende evitar la posible apatía que la tradicional clase magistral podría causar en los alumnos, dado el contenido teórico eminentemente jurídico

Un aspecto fundamental es que la realización de la simulación facilita un aprendizaje activo y permite a los estudiantes familiarizarse con procesos institucionales de una forma que no se puede conseguir a través de las clases magistrales.

En este sentido pueden destacarse los siguientes ejemplos que se han seguido con éxito a la hora de estudiar el Derecho Internacional Público, tomando como referencia conflictos internacionales y controversias surgidas en distintos organismos internacionales. En definitiva, resultan ser casos cuya complejidad reúnen todos los requisitos para ser analizados desde la óptica jurídica internacional y política, y que por tanto constituyen el contenido práctico y aplicado de las nociones básicas del Derecho Internacional.

En primer lugar esta herramienta se aplicó al conflicto de Somalia. La grave crisis humanitaria desencadenada este verano en el Cuerno de África esconde un trasfondo internacional digno de análisis que a menudo pasa desapercibido para la opinión pública. Somalia es, sin lugar a dudas, el paradigma contemporáneo de conflicto olvidado, un producto tóxico, envenenado, que desafía constantemente a la Comunidad Internacional debido a sus múltiples implicaciones jurídico-políticas y frente al cual el Derecho internacional queda recurrentemente en evidencia. El caso propuesto (conflicto de Somalia) se somete a evaluación continua a través de sucesivas etapas -que se corresponden con las distintas sesiones del módulo-, con la finalidad de profundizar de manera progresiva en su estudio y de poder realizar, con posterioridad, un análisis crítico sobre los distintos aspectos de esta problemática mediante ejercicios de simulación política-jurídica.

Otro de los supuestos de "role playing" aplicado al Derecho Internacional Público planteaba la hipótesis de la solicitud por parte de la República de Kosovo de su admisión como Estado Miembro de las Naciones Unidas. Conforme a la normativa internacional aplicable a estos supuestos, el Consejo de Seguridad y la Asamblea General de la ONU se reúnen para debatir y decidir acerca de dicha solicitud. Para la preparación de la simulación, se repartió de forma aleatoria los diferentes papeles (Estados Miembro de la ONU así como órganos de ésta) que los estudiantes debían representar a fin de preparar sus diferentes intervenciones con antelación. Esta simulación potenció el uso del Aula virtual como herramienta para poner a disposición de los estudiantes la documentación necesaria para preparar el supuesto[424]. En esta asignatura, uno de los objetivos centrales de la simulación era familiarizar a los estudiantes con las dinámicas del Consejo de Seguridad y de la Asamblea General de la ONU, así como potenciar el desarrollo de sus habilidades de expresión y oratoria.

Los conocimientos que adquieren los alumnos que han cursado el módulo práctico a través de la herramienta "role playing" de esta asignatura, no sólo integran los conocimientos teóricos, sino que en un caso real analizan los condicionantes que favorecen o impiden la aplicación efectiva de la normativa internacional. Los conceptos asimilados a través de la simulación pueden concretarse en los que son a su vez los objetivos teóricos de dicha asignatura que se ajustan a los contenidos de su guía docente:

- La Comunidad internacional y su ordenamiento jurídico: deberán conocerse los principales estadios de la evolución histórica de la sociedad internacional y los elementos dominantes de las relaciones internacionales en el mundo contemporáneo. También deberán conocerse los rasgos estructurales del ordenamiento jurídico internacional y las peculiaridades que le caracterizan y le distinguen de los sistemas jurídicos nacionales

- La formación de las normas internacionales: deberán conocerse las fuentes formales y los otros procesos de formación de reglas y obligaciones internacionales, basados en el

[424] También conviene destacar que, a título ejemplificativo, los alumnos/as, tenían la opción de visualizar sesiones "reales" del Consejo de seguridad de la ONU en la siguiente web: http://unmultimedia.org/tv/webcast/index.html

consentimiento individual o colectivo de los Estados. Se estudiarán con detalle los procesos de formación y aplicación de la costumbre internacional, de los tratados o convenios internacionales y el papel de los principios generales. También se deberán conocer otros procesos de creación de normas y obligaciones internacionales tales como los actos unilaterales de los Estados y los actos normativos de las Organizaciones internacionales.

- Los sujetos del Derecho Internacional: se estudiarán las diversas entidades que afirman poseer personalidad internacional. Se estudiará con particular detalle la figura del Estado soberano, los órganos de sus relaciones exteriores, y las competencias del Estados sobre el territorio, sobre los espacios marinos y sobre el espacio aéreo. También se examinará el régimen especial de ciertos espacios de interés internacional, tales como los cursos de agua internacionales, la Antártida o el espacio ultraterrestre. Por lo que respecta a la competencia personal de los Estados se prestará atención a las cuestiones de nacionalidad y extranjería, a la protección diplomática de los nacionales, y a la situación particular de los asilados y refugiados. Por su especial importancia en los asuntos internacionales, se dedicará una lección al estudio de la Organización de las Naciones Unidas (ONU).

- Procesos de aplicación de las normas internacionales: en este bloque se estudiarán los procesos de incorporación y aplicación de las normas internacionales en los ordenamientos internos, la institución de la "responsabilidad internacional", y los mecanismos utilizados para garantizar la aplicación forzosa del Derecho internacional.

- Los conflictos internacionales y su solución pacífica: en este bloque se analizará la prohibición del recurso a la fuerza y las disposiciones que se aplican en caso de conflicto armado, prestando especial atención a las normas del Derecho internacional humanitario. También se estudiarán los procedimientos de solución pacífica de las controversias internacionales, prestando especial atención al arreglo arbitral y judicial (Corte Internacional de Justicia).

4. Procedimiento y fases del "role playing" y su incidencia en los mecanismos de evaluación del estudiante

Al confeccionar un ejercicio de simulación debe advertirse que su diseño ha de estar minuciosamente escogido, de modo que el tiempo de trabajo para los estudiantes sea

proporcional a la carga lectiva de la asignatura y a los diferentes objetivos de aprendizaje fijados en la guía académica. También tiene importancia esencial la selección de fechas: hay que garantizar que los estudiantes hayan tenido tiempo para adquirir los conocimientos teóricos imprescindibles, así como para estudiar el caso, pero debe estar suficientemente distanciado de las fechas de exámenes.

Por otro lado para diseñar una simulación es preciso fijar con la mayor claridad los propósitos que con ella se, el público al que va dirigido (es decir, la preparación previa que se supone en los estudiantes de la asignatura en que se utiliza), el nivel de análisis en el que se desarrolla así como el conflicto que va a servir de base (McCown 2005: 35). Una vez decididos estos aspectos, hay que elaborar el guión de la simulación y la estructura a la que se ajustará su desarrollo. . Dentro de este proceso cabe distinguir varios aspectos (McCown 2005: 36), como el determinar los actores que van a intervenir y definir el escenario que condiciona sus elecciones y decidir el número de movimientos de que constará el ejercicio, entendiendo por movimientos el número de decisiones, las oportunidades para actuar de que dispone cada actor. De esta forma, al final de la etapa establecida para cada movimiento, el grupo de estudiantes que representa a cada actor tiene que haber tomado, al menos, una decisión.

Otro aspecto importante a tener en cuenta en esta fase, tal y como Lowry afirma, es que la simulación: "tiene que ser realista en tres aspectos si se pretende que sea una experiencia de aprendizaje válida. En primer lugar, tiene que tener una apariencia realista. La preparación que realizan los estudiantes, el diseño y la atmósfera tienen que ayudar a los estudiantes a introducirse en sus papeles. En segundo lugar, tiene que ser realista en su proceso interno. La estructura y el proceso de las actividades de la simulación tienen que imitar al mundo real, familiarizando a los estudiantes con las características reales de los procesos de toma de decisión. Finalmente, la simulación tiene que ser capaz de genera resultados realistas. Esta posibilidad ofrece a los estudiantes un sentido de que sus esfuerzos tienen un propósito y sus logros son válidos" (1999: 125).

Asimismo resulta necesario destacar que el realismo del diseño requiere que los estudiantes tengan conocimientos previos sobre la crisis elegida como base de la

simulación (Lowry 1999: 119), siendo esto un factor clave para que la ésta cumpla sus objetivos educativos.

Dicha metodología se somete a evaluación continua a través de sucesivas etapas -que se corresponden con las distintas sesiones del módulo-, con la finalidad de profundizar de manera progresiva en su estudio y de poder realizar, con posterioridad, un análisis crítico sobre los distintos aspectos de esta problemática mediante ejercicios de simulación.

Con el objeto de ilustrar las fases del "role playing" y su incidencia en los mecanismos de evaluación del estudiante, se expondrá a continuación el seguimiento del mismo a través de una caso real, que es el mencionado conflicto de Somalia.

En primer lugar aparece una **fase previa de información y documentación**. Durante las primeras sesiones, se abordan los antecedentes del conflicto a partir del material de referencia depositado previamente en el Aula Virtual o distribuido en clase. En un primer momento, prima el material de tipo audiovisual, para facilitar una comprensión holista del problema desde diferentes puntos de vista. En su mayoría se trata de documentales realizados sobre alguno de los aspectos más fehacientes del conflicto, entre los cuales pueden destacar: la situación de Estado fallido en la que se encuentra el país en la actualidad, el aumento de la piratería en el Golfo de Adén, la contaminación de las aguas africanas por vertidos tóxicos, el problema de la pesca ilegal no declarada y no reglamentada; la compleja respuesta internacional al problema; las dificultades para distribuir la ayuda humanitaria sobre el terreno; las nuevas concepciones de seguridad internacional; la represión multilateral de la piratería; el recurso a la fuerza etc.

El objetivo de esta primera parte es llegar a comprender las distintas implicaciones que el conflicto somalí acarrea para la Comunidad Internacional, así como las dificultades que presenta su resolución a corto y a largo plazo. Para ello y de forma gradual, se facilita distinto tipo de información sobre el conflicto a los estudiantes – aparte del material en soporte audiovisual: artículos de opinión, jurisprudencia, resoluciones del consejo de Seguridad de Naciones Unidas, informes y opiniones de expertos etc.- recurriendo, si fuere necesario, a la exposición teórica para esclarecer y despejar aquellos aspectos que presenten mayor proyección jurídica.

Hay que tener en cuenta que las sesiones prácticas han sido diseñadas para complementar en todo momento el estudio de la teoría del Derecho Internacional, por lo que cumplen la función de revisar o anticipar, según el caso, el temario de la asignatura. No obstante, el procedimiento de aprendizaje difiere en este caso del de la clase magistral: todo el protagonismo se traslada a los estudiantes, que tienen que combinar el trabajo autónomo con el trabajo en equipo, para adquirir las competencias exigidas en el módulo. A tal efecto, se fomenta al máximo la interacción directa con el profesor y el debate en el aula.

En segundo lugar destaca la **fase de análisis y crítica**. Una vez dibujados, a grandes rasgos, los diferentes frentes del conflicto somalí, el caso se somete su análisis y crítica a través de diversos ejercicios de simulación (de exposición oral o escrita, individuales o colectivos). En lo relativo al ejemplo expuesto, las distintas controversias que suscita el caso de Somalia, desafían directamente los pilares del ordenamiento jurídico internacional, siendo fundamental el recurso a la ciencia política para desvelar sus entresijos y aportar soluciones igual de complejas que los presupuestos que perpetúan estas hostilidades en el Golfo de Adén. Y una manera eficaz de conseguir la aproximación jurídico-política deseada, radica en la técnica de la simulación política, a la que se acudirá en varias sesiones. Los ejercicios de simulación política se basan en la técnica del *role-playing*, en donde los estudiantes tienen que asumir el rol de actores políticos implicados en la adopción de decisiones en entornos complejos de crisis y actuar en consecuencia, tal y como éstos lo harían en realidad en vista de las circunstancias que les rodean. De este modo se cumplen simultáneamente varios objetivos: El "role playing" consigue demostrar la complejidad de la materia objeto de estudio, en este caso, del Derecho Internacional, por vía indirecta: pues la interpretación de distintos roles en la esfera internacional permite comprender el juego de geometrías variables que opera en esta comunidad, a veces, incluso, por encima de la legalidad vigente, lo que obliga a buscar otras ópticas válidas de análisis más allá del Derecho.

Por último la tercera **fase de valoración y aportación de soluciones** finaliza con la presentación de un informe final. De nuevo regresando al ejemplo específico, el estudio progresivo del caso de Somalia concluirá con una última fase de valoración general del trabajo realizado y de aportación de soluciones, pero sin abandonar la técnica de la simulación política. A tal efecto, se realizarán distintos ejercicios de simulación que

culminarán con la presentación de un informe final. Cada alumno debe presentar a final del curso un informe asesorando a una de las partes implicadas en el conflicto, en el que aporte una solución jurídico-política motivada y argumentada para defender los intereses de su hipotético representado y proponer la solución que, según estime conveniente (a partir de la información contrastada, de los ejercicios realizados en clase, de las explicaciones teóricas, de los debates y aportaciones que se sucedan etc.), sea la más razonable teniendo en cuenta todas las circunstancias analizadas y la realidad vigente.

Por último el estudiante debe evaluar tanto la labor desempeñada por el profesor, como el ejercicio de simulación a través de una serie de cuestiones, como las señaladas por ejemplo por , Raymon y Sorensen (2008), entre las que se recogen: "¿Cómo evaluarías la efectividad de tu preparación para la simulación?; ¿Cuáles eran los objetivos de tu grupo (actor) durante la simulación y cómo los formulasteis?;¿Te prepararías más si volvieses a participar en un ejercicio similar?; ¿Cómo funcionó el grupo? ¿Cuáles eran vuestros puntos fuertes y débiles? ¿Qué recomendaciones harías para que un grupo fuera más efectivo y estuviera más cohesionado?; ¿Cómo evaluarías tu propia implicación durante la simulación (expresión oral, expresión escrita, otros.)?; Si tuvieras que puntuar tu participación en la simulación en una escala del 1 al 10 (siendo 10 la máxima puntuación) ¿Qué nota te asignarías? Explica brevemente las razones para tal puntuación; ¿Qué has aprendido acerca de tu habilidad para interactuar con otros sobre temas internacionales en el marco de la simulación?; ¿Qué has aprendido sobre los procesos de política exterior y diplomacia en la simulación?; ¿Cuáles son los puntos fuertes y los puntos débiles del proyecto de la simulación en su conjunto como experiencia de aprendizaje? ¿Qué sugerencias aportarías para mejorarla? ¿Recomendarías esta simulación de crisis internacional a otros estudiantes? ¿Por qué?; Comentarios adicionales sobre tu experiencia que quieras destacar."

En último término se procede a la **evaluación y calificación del ejercicio** de los estudiantes por parte del profesorado. Así por ejemplo, regresando al mencionado "role playing" relativo al Congreso de los Diputados, se valora valora tanto la participación pública del ejercicio, como el dossier que se adjunta a la presentación, que consiste en

un informe final de dos páginas en el que se sintetizan los argumentos políticos que defienden una posición.

En este sentido el 50% de la nota se extrae del contenido de los argumentos políticos defendidos según el grupo parlamentario, gobierno o lobby de presión. Estas posiciones deben contextualizarse con los contenidos temáticos de la asignatura. El resto del 50% de la evaluación se obtiene de la calidad de la participación en la simulación: calidad discursiva, argumentación, fundamentación de las decisiones adoptadas y capacidad de reacción ante argumentos contrarios, que se desprende de la capacidad de improvisación en los turnos de réplica. El alto nivel en el desarrollo de los ejercicios, motivado por el interés de los alumnos, se ha traducido en una integración de conocimientos que se ha vislumbrado en las notas obtenidas. Este ejercicio de simulación suponía un 20% de la nota de la asignatura y 14 de los 15 grupos obtuvieron un Sobresaliente.

5. Resultados alcanzados en la enseñanza y el aprendizaje a través de las TIC y el "role playing"

Los ejercicios de simulación tienen sus límites, por ejemplo no sirven para alcanzar una solución ideal para un determinado problema. Sin embargo, son un excelente instrumento para que los participantes puedan conceptualizar el problema, analizar los procesos de adopción de decisiones, identificar la diversidad de relaciones entre los actores de una determinada situación así como para ponderar la relevancia de los factores presentes en el caso concreto (National Strategic Gaming Center 2009: 167; La Spina 2010:2).

La práctica demuestra que los supuestos de simulación articulados en torno a un número relativamente reducido de variables esenciales son particularmente adecuados para alcanzar los objetivos descritos (Pollack 2010: 1). A este modelo obedece el ejercicio diseñado para el presente curso 2010-2011 (anexo 1). Por el contrario, cuando el objetivo es potenciar el *lateral thinking* (la capacidad para analizar los problemas desde distintos puntos vista fuera de las pautas habituales de razonamiento de cada persona o de la tendencia rutinaria a utilizar patrones rígidos de análisis) se debe diseñar un ejercicio de simulación diferente. En este último caso, se debe presentar una crisis compleja, de contornos imprecisos, con mayor número de actores y factores relevantes,

aunque con información incompleta de modo que también las opciones de actuación cada actor son menos claras (National Strategic Gaming Center 2009: 167).

La experiencia demuestra que los ejercicios de simulación política favorecen la adquisición de competencias genéricas como: capacidad de organización y planificación, de resolución de problemas, de análisis y síntesis; motivación por la calidad, trabajo en equipo, compromiso ético, comunicación oral y escrita, adaptación a nuevas situaciones, capacidad de gestión de la información, toma de decisiones, razonamiento crítico, habilidad en las relaciones interpersonales, aprendizaje autónomo, creatividad, iniciativa y espíritu emprendedor, liderazgo, reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.

Un aspecto fundamental es que la realización de la simulación facilita un aprendizaje activo y permite a los estudiantes familiarizarse con procesos institucionales de una forma que no se puede conseguir a través de las clases magistrales (Shellman 2001: 827). De esta forma, se consigue que los estudiantes adquieran un "profundo nivel de comprensión sobre los procesos políticos" (Smith y Boyer 1996: 690 en Raymon y Sorensen 2008), demostrando como el mundo real a menudo diverge de los principios teóricos (Rodgers 1996: 222 en Raymon y Sorensen 2008). También conviene destacar que el hecho de que la simulación implique tratar temas complejos es una excelente forma para que los estudiantes abandonen esquemas de pensamiento tales como blanco/negro, bueno/malo o ganadores/perdedores y desarrollen una forma de abordar los conflictos internacionales de una forma más sofisticada (Informe final Proyecto UGR).

Además, este tipo de experiencias poco comunes en las aulas genera una alta motivación, un mayor esfuerzo y una percepción de un mayor beneficio académico entre los estudiantes (Rodgers 1996: 221 en Raymon y Sorensen 2008). Los ejercicios de estas características incrementan la motivación de los estudiantes y una mejor asimilación de los contenidos de la asignatura.

Asimismo se puede constatar que los resultados al desarrollar esta metodología, se pueden concretar en:

- Adaptación de las asignaturas al EEES.
- Familiarización de los estudiantes con las TIC

- Elevado índice de compromiso por parte de los estudiantes, incentivo para un participación activa y voluntaria en el proceso de aprendizaje.
- Desarrollo de competencias genéricas: capacidad de análisis y evaluación crítica fundamentada, mejora de la capacidad de expresión oral y escrita. Capacidad de gestión de la información, adopción de decisiones, resolución de problemas y creatividad. Familiarización con los niveles de lenguaje propios de cada ámbito profesional (formalidad, tecnicismo, precisión conceptual)
- Contacto permanente con la realidad europea e internacional
- Desarrollo de competencias específicas propias de cada asignatura, fomentando un análisis transversal de sus contenidos. Con este fin, para cada asignatura se diseña un supuesto de simulación específico.
- Capacidad de gestión de la información; la toma de decisiones, el razonamiento crítico, el aprendizaje autónomo, la creatividad, la iniciativa y el espíritu emprendedor (Serrano et al., 2011: 12).
- Aprendizaje autónomo, reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad.
- Caracterización formal del aula para lograr una mayor realismo e implicación por parte de los estudiantes[425].
- Favorecer el trabajo en equipo, lo cual tiene aspectos positivos como el hecho por el cual los alumnos se consulten entre ellos en la toma de decisiones; también ayuda a que los alumnos dividan la carga de trabajo y, como afirma Van der Meulen "*sharing the role of minister by organizing students into ministerial teams may improve student confidence and lead to more thorough arguments*" (1996: 219).

[425] Tal y como indica Van Der Meulen "Some aspects of the role-playing exercise merit highlighting for their benefits and drawbacks. First, the setting matters. For example, changing the physical location of the class or taping the session can add realism and reinforce the extraordinary nature of the role-playing exercise. As a more feasible change in setting, students can sit in different seats from the ones they regularly choose, or the instructor can change the arrangement of desks and chairs according to the various ministries. Placards in front of the student with their name and ministerial position also add realism and encourage participation" (1996: 219).

Bibliografía

Esteve, José E. (2011). Blog sobre un conflicto internacional para el estudio de la asignatura solución pacífica de controversias y uso de la fuerza en las relaciones internacionales. Comunicación presentada en *IV Jornadas de Innovación docente y de convergencia al EEES de la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia*. 4-5 de marzo. http://www.uv.es/innodret/innodret/Innovacion_docente_files/jose_elias.pdf. Fecha de consulta, 12.04.2011.

Gaming the 21st century: National strategic gaming center. (2009). *Joint Force Quarterly: JFQ, 52, p.* 166. http://search.proquest.com/docview/203586621?accountid=14777. Fecha de consulta, 1 de marzo 2011.

García Añón, J. (2009). Miradas a la innovación: experiencias de innovación en la docencia del Derecho, *Servei de Publicacions de la Universitat de València*, http://issuu.com/josegarciaanon/docs/2009miradas. Fecha de consulta, 20.05.2011.

Informe final Proyecto UGR http://www.ugr.es/~simulacion/metodologia.html

Jordán Enamorado, J.; Peña Ramos. J. A., *Gestión de crisis internacionales. Una herramienta didáctica de role-playing para el aprendizaje en los estudios sobre política internacional y resolución de conflictos* (pendiente de publicación)

La Spina, Encarnación. (2010). El uso del blog como instrumento de aprendizaje colaborativo en la docencia en Derecho. *Ponencia presentada en Jornada sobre docencia del Derecho y Tecnologías de la información y la comunicación, Universitat Oberta de Catalunya (UOC)* http://www.uoc.edu/symposia/dretitic/pdf/7_La_Spina_Encarnacion_ponencia.pdf. Fecha consulta, 20.05.2011.

Linser, R., Naidum S., & Ip, A. (1999) Pedagogical Foundations of web-based simulations in Political Science. *ASCILITE Conference, QUT, Brisbane, 5-8 December*. http://www.simplay.net/papers/PedagogicalFoundations99.pdf. Fecha consulta, 20.05.2011.

Lowry, P. (1999). Model GATT: A Role-Playing Simulation Course. *The Journal of Economic Education,* 30, 2, pp. 119-126. http://dx.doi.org/10.1080/00220489909595948. Fecha de consulta, 01.03.2011.

McCown, M. (2005). Strategic gaming for the national security community. *Joint Force Quarterly: JFQ,* 39, p. 34-39. http://search.proquest.com/docview/203684744?accountid=14777. Fecha de consulta, 01.03.2011.

Peña, I., Córcoles, C.P., Casado, C. (2006): El profesor 2.0: docencia e investigación desde la red. *Revista para la sociedad del conocimiento*, Uoc Papers 3, pp. 1-9. http://www.uoc.edu/uocpapers/3/dt/esp/pena_corcoles_casado.pdf. Fecha de consulta, 20.05.2011.

Pollack, Kenneth M (2010)., Osiraq Redux: A Crisis Simulation o fan Israelí Strike on the Iranian Nuclear Program, The Saban Center for Middle East Policy, Brookings Institution, *Middle East Memo*, n. 15.

Princeton Interactive Crisis Simulation. Comprehensive background guide. International Relations Council. Princeton University 2010.

Raymond, Ch.; Sorensen, K. (2008). The Use of a Middle East Crisis Simulation in an International Relations Course. *PS: Political Science Camp; Politics,* 41, pp 179-182. http://journals.cambridge.org/action/displayAbstract?fromPage=online&aid=1631344. Fecha de consulta, 01.03.2011.

Shellman, S. M. (2001) Active Learning in Comparative Politics: A Mock German Election and Coalition-Formation Simulation. *PS: Political Science and Politics* 34, 4 pp. 827-834. http://journals.cambridge.org/action/displayFulltext?type=1&pdftype=1&fid=105524&jid=PSC&volumeId=34&issueId=&aid=105523. Fecha de consulta, 01.03.2011.

Stroessner, S. J., Beckerman, L. S., & Whittaker, A. (2009). All the world's a stage? consequences of a role-playing pedagogy on psychological factors and writing and rhetorical skill in college undergraduates. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), pp. 605-605-620. http://search.proquest.com/docview/614514633?accountid=14777. Fecha consulta, 20.05.2011.

Van der Meulen, Yana. (1996). A role-playing exercise for development and international economics courses. *Journal of Economic Education, 27* (3), pp. 217-222. http://search.proquest.com/docview/216307944?accountid=14777. Fecha de consulta, 20.05.2011.

Vañó, Raquel. (2011). Ejercicio de simulación política a través del blog. El caso de €uropsi@. Comunicación presentada en *IV Jornadas de Innovación docente y de convergencia al EEES de la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia*. 4-5 de marzo. http://www.uv.es/innodret/innodret/Innovacion_docente_files/vano_vicedo.pdf. Fecha de consulta, 12.04.2011.

Wiegmann, Douglas A. (1992). Cooperative Learning: Effects of Role Playing and Ability on Performance. *Journal of Experimental Education*, 60 (2) pp.109-116. http://pao.chadwyck.co.uk/PDF/1310462507668.pdf. Fecha de consulta, 20.05.2011.

PARTE VII. LA ENSEÑANZA DEL DERECHO A TRAVÉS DEL CINE Y LA LITERATURA

En este apartado se trata de revisar experiencias y orientaciones en la utilización del cine y de la literatura como herramientas de innovación educativa en los estudios de grado y postgrado de Derecho. Más concretamente, interesa discutir elementos de formación del profesorado que esté interesado en utilizar esas herramientas, lo que necesariamente remite a la formación específica para esa docencia y obliga a contar con profesorado universitario de esas materias.

40. SOBRE CINE, LITERATURA Y DERECHO: UNA APROXIMACIÓN

ON FILMS, LAW AND LITERATURE: AND APPROACH

Javier de Lucas, Catedrático de Filosofía del Derecho, Universitat de València. E-mail: lucasfra@uv.es

En nuestras Facultades de Derecho la atención a la literatura y el cine como instrumentos para la formación de los juristas es relativamente reciente. Sin embargo, la relación del Derecho con una y otro viene, obviamente, de lejos. En casi todas las culturas encontramos representaciones del Derecho, de la experiencia de lo jurídico, a través del arte y ahí surge necesariamente la remisión a la literatura y al cine.

Tanto si hablamos del <Derecho en la literatura> como del <Derecho como literatura>, cualquier lector medianamente ilustrado puede ofrecernos, sin duda, ejemplos que nos remiten, por ir a lo grueso, a los clásicos de la literatura y del teatro griego, a las comedias de Shakespeare o a nuestro Don Quijote, sin olvidar la tradición de narraciones infantiles en las que instituciones y sentimientos jurídicos ocupan un lugar central, como bien sabían los hermanos Grimm. Por eso, uno de los grandes juristas norteamericanos del siglo XIX, Benjamin Cardozo, reconocía a los novelistas y poetas como "los primeros maestros de los juristas". Algo de eso parece sostener Martha Nussbaum, autora de *Poetic Justice* (1995)[426]. Un modelo que, en cierto modo alcanza una cumbre en la persona de quien fuera uno de nuestros más notables catedráticos de Derecho Romano y de Derecho Natural, un cierto Leopoldo García Alas y Ureña, cuya tesis doctoral versó, por cierto sobre *Derecho y moralidad* y que fue traductor entre otras de una obra capital del jurista Jhering, *La lucha por el Derecho*. Lo hizo con particular talento creativo, casi tanto como el que mostró al escribir la obra por la que es más conocido, aunque la firmara con otro nombre, Clarín: *La regenta*.

Pero es que la relación entre el cine y el Derecho es asimismo constante, pues se remonta casi a los inicios del séptimo arte. El Derecho, como la literatura y el cine, son disciplinas narrativas y por eso el carácter retórico y argumentativo del Derecho, su

[426] Vid asimismo David F. Elmer, *The Poetics of consent - Collective Decision Making and the Iliad (2013)*

lenguaje, sus razones, se pueden explicar gracias a la literatura, el teatro, el cine. Y, sobre todo, si acepta que el Derecho es básicamente acción e interpretación, experiencia jurídica creada por los juristas y los ciudadanos y no sólo producción normativa en manos del poder legislativo y ejecutivo, puede entenderse mejor la utilidad del cine para la formación de los juristas. Una utilidad que no se atiene necesaria ni exclusivamente aquel tipo de cine que se suele relacionar directamente con el mundo jurídico, el género de *trial movies*, cine de procesos, de juicios, que cuenta con ejemplos que todos podemos citar, como *12 hombres sin piedad, Testigo de cargo* o *Matar a un ruiseñor*

No hay prácticamente aspecto o problema relevante del Derecho que no encuentre tratamiento en el cine. De hecho, una mínima aproximación bibliográfica ofrece mas de setecientos títulos de películas con esa temática. En todo caso, creo que conviene evitar el prejuicio de la supuesta frivolidad en el tratamiento cinematográfico del Derecho. El cine comercial, desde luego, no es riguroso con los asuntos jurídicos, pero tampoco lo es con la política, con el trabajo, con la violencia, con la vida...De hecho, el cine clásico de Hollywood no deja de ser comercial y parece que la eclosión de lo que podríamos denominar el paradigma de cine jurídico, el género de *trial movies*, película de jurado, a finales de los 50, no es ajeno a razones comerciales, pues obedeció a que las productoras pequeñas no podían competir con el colosalismo de los grandes estudios. Es verdad que, en la mayoría de los casos, la industria de Hollywood nos ofrece una imagen del Derecho que está acaso demasiado vinculada al *stablishment* dominante en los EEUU y a su sistema jurídico, del que por otra parte supo pueden desnudar los trucos y patologías, como lo consiguió tantas veces genialmente Billy Wilder, por ejemplo en su *En bandeja de plata*.

Insistamos: el lenguaje del cine es un instrumento de primer orden para transmitir cuanto está en el núcleo del Derecho, de sus tensiones, de sus paradojas, de su grandeza y también de su miseria. Lo muestra la relatividad de la verdad que persigue el Derecho: la dificultad de las diferentes versiones de la verdad y del drama que supone la relativa renuncia a la verdad por parte de los agentes del Derecho. Esa tensión es más fácil de entender a través del lenguaje del cine, incluso más que en otro de los vehículos tradicionales de estos problemas jurídicos, las novelas de detectives o género negro, comenzando por el arquetipo creado por Conan Doyle, Sherlock Holmes, un verdadero tesoro para enseñar lógica y argumentación jurídica, hasta las novelas de Hammet y

Chandler que inspiraron buena parte del mejor *cine negro*. Pero, en realidad, los problemas jurídicos aparecen en muy diferentes géneros del cine: por ejemplo, en el cine del *far-west* (el cine del oeste) o en el de ciencia ficción, en los que la noción de justicia, del fuera de la ley, el papel de los jueces y los derechos del ciudadano de a pie, la discriminación, el racismo, la libertad de palabra, el derecho a la vida, son asuntos fundamentales. Y finalmente, para entender los cambios a los que el Derecho obedece, nada mejor que seguir los modelos que nos ofrece la industria del cine. Por ejemplo, si quieren saber si nuestra respuesta jurídica y política frente al terrorismo es compatible con las exigencias del Estado de Derecho y con el marco de legitimidad legal que ofrecen nuestras constituciones, conviene ir al cine.

Pero volvamos al punto de vista académico, el que se relaciona más directamente con los trabajos de este quinto congreso. En nuestra reunión se trata algo que, a mi juicio, debería interesar mucho a la ciudadanía, a la sociedad civil, como ahora está de moda decir. Pero no tanto por razones de mercado, sino sobre todo porque tiene mucho que ver con la mejora de las condiciones que aseguran una convivencia pacífica y decente. Por encima de todos los tópicos de los que está lleno incluso el refranero, de los malos chistes sobre abogados, los juristas pueden contribuir a ese objetivo. También al contrario, desde luego. Por eso, y aun a riesgo de que se me trate de ingenuo, sostendré que ello depende en no poca medida de la formación de los juristas. Por eso es tan importante cuidar la enseñanza del Derecho, darle medios. Exigirle, sí. Exigir calidad, rigor, espíritu crítico, conocimiento de la realidad social y de las funciones que el Derecho puede y debe desempeñar. Y por eso es tan importante contar con la literatura y el cine en las Facultades de Derecho.

Pues bien, no debe parecer extraño que hayan sido siempre los movimientos más críticos con el positivismo jurídico formal legalista, aquellos que tratan de superar la visión casi autista que éste nos propone del Derecho –a imagen del barón de Münchaussen-, los que ponen el acento en la necesidad de saber insertar el Derecho en su contexto social para comprender el sentido y función que atribuimos al Derecho y a los juristas, para poder enseñarlo, interpretarlo, para trabajar con el Derecho, en definitiva. Por tanto, la conveniencia de ponerlo en relación con las disciplinas que nos explican ese contexto (sociología, historia, economía), pero también con las representaciones de lo jurídico en el arte.

No es de extrañar que sea en el seno de concepciones críticas como el movimiento *Critical Legal Studies* (CLS)[427] donde comienzan a desarrollarse estas iniciativas que, desde los EEUU, se extienden con fuerza en América Latina (notablemente en Brasil) y en toda Europa (Inglaterra, en Alemania, en Italia o Francia y también en España), aunque los antecedentes nos obligan a remontarnos a la obra de White, *The legal Imagination* (1973). Son relativamente conocidas las obras de los principales defensores y adversarios de esta corriente, como las de Ward, Weisberg y, sobre todo, Richard Posner[428]. Ese movimiento cobrará aún más fuerza ante la evidencia de que la **interpretación** es la dimensión clave de lo jurídico, lo que obliga a los juristas a volver la atención hacia los estudios de semiótica, teoría y crítica literaria, pero también a la teoría de la argumentación como elementos clave en la formación de los juristas, algo en lo que viene insistiendo con acierto y rigor desde hace años el profesor Atienza[429]. La contribución desde la sociología jurídica es asimismo muy notable: puede comprobarse la atención que prestan a estos vínculos sociedades como la *Law and Society Association* (LSA) que edita la *Law and Society Review* (http://www.lawandsociety.org/), o su equivalente *Droit et Societé* (http://www.reds.msh-paris.fr/publications/revue/revue-ds.htm#enligne). En la misma línea puede verse el trabajo desarrollado desde *Critical Legal Thinking. Law and the Political*: http://criticallegalthinking.com/2013/08/26/introducing-counterpress-a-new-open-access-publisher-of-law-and-critical-theory/. Pueden verse por ejemplo, entre otros, los interesantes trabajos publicados por el profesor Ricardo Sanín[430].

[427] Sobre los CLS, puede verse el artículo de Duncan Kennedy en el número 11 de la revista *Doxa* (1992), y los diferentes trabajos del profesor Pérez Lledó; por ejemplo, su reciente "Critical Legal Studies en pocas palabras", *Teoria y Derecho: revista de pensamiento jurídico*, 10 (2011). Pero no cabe olvidar que desde una de las corrientes de los CLS, el feminismo jurídico, la profesora Williams habla de los estudios sobre Literatura y Derecho como una tradición centenaria: cfr. su *Empty Justice: One Hundred Years of Law, Literature and Philosophy* (2002).

[428] Cfr. Possner, R., *Law and Literature: A Misunderstood Relation*, Harvard University Press, 1988; Weisberg, R., "Poethics: Toward a Literary Jurisprudence", en *Poethics and Other Strategies of Law and Literature,* Columbia University Press, 1992; Ward, "Law and Literature: A Continuing Debate", en *Law and Literature: Possibilities and Perspectives*, Cambridge University Press, 1995.

[429] Cfr por todos su reciente *Curso de argumentación jurídica*, Trotta, 2013.

[430] Así, su ensayo a propósito del film de Tarantino *Django unchained*: "Lincoln unchained: is Obama the global uncle Tom?": http://criticallegalthinking.com/2013/03/08/lincoln-unchained-is-obama-the-global-uncle-tom/

En toda Europa hay movimientos que reúnen a profesionales del Derecho y a profesores que tratan de desarrollar la vinculación entre *Derecho y literatura*: así, en Francia, en torno al jurista y profesor Antoine Garapon, autor de *Imaginer la loi. Le droit dans la litterature* (2008)[431], en Italia *la Associazione italiana Diritto e Letteratura*, AIDEL www.aidel.it, la *Nordic Network for Law and Literature* http://littrett.uib.no/index.php?ID=Nyheter&lang=Eng, o la *European Network for Law and Literature* http://www.eurnll.org. No es casualidad que un proyecto docente particularmente innovador en el ámbito del Derecho, como la *Academie Européenne de Théorie du Droit* sea impulsada por el profesor Ost, autor de obras de referencia como *Raconter la loi. Aux sources de l'imaginaire juridique*, (2004), *Sade et la loi* (2005) y coordinador de *Lettres et lois. Le droit au miroir de la littérature* (2001). Por lo que se refiere a la relación entre Derecho y cine, además de una obra pionera, aunque muy específicas, la del sociólogo del Derecho italiano Vincenzo Tomeo, *Il giudice sullo schermo. Magistratura e polizia nel cinema italiano* (1987), debe destacarse la contribución del grupo de Edimburgo que coordina el profesor Robson, cuya obra más conocida es *Film and the Law: The Cinema of Justice*. Por otra parte, son muchas las webs consagradas a esta relación: por ejemplo, *Droit et Cinema*: www.droit-justice-cinema.fr. Más específica, sobre cine y criminalidad organizada, puede consultarse la web http://www.youtube.com/watch?v=Pf54TCv-U_g&feature=share

En España, entre quienes han prestado mayor atención al desarrollo del movimiento que relaciona Literatura y Derecho (así los profesores Ramiro[432], Llamas, Barranco o Ruiz), debemos destacar al profesor de la Universidad de Málaga José Calvo, que mantiene desde hace años un blog de obligada referencia: http://iurisdictiolexmalacitana.blogspot.com.es y que ha publicado numerosos trabajos[433] y animado grupos de investigación sobre el particular. También en España, en lo que se refiere a la relación entre Cine y Derecho, además de la referencia obligada

[431] Véanse también los trabajos de Anne Teissier-Ensminger, *Le Droit incarné. Huit parcours en jurislittérature (2013) y asimismo,* Antoine Leca & Benoît-Michel Descomberousse *La lyre de Thémis ou La poésie du droit, suivi d'extraits du Code Napoléon mis en vers français, 1811 (par Descomberousse*) (2011)

[432] El profesor Ramiro, además de otros trabajos acaba de coordinar un novedoso libro sobre las relaciones entre literatura, comic y Derecho: *Derecho, cine, literatura y cómic: cómo y por qué*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2013.

[433] Cfr, por todos el reciente *El escudo de Perseo. La cultura literaria del Derecho*, Comares, Granada, 2012.

a los trabajos de Eduardo Torres-Dulce, se nos permitirá la remisión al proyecto desarrollado en gran medida través de la colección <Cine y Derecho> de la editorial Tirant lo Blanch, un proyecto que comenzamos en 2002, gracias al impulso y a la generosidad de Salvador Vives y Candelaria López: http://www.tirant.com/editorial/colecciones/cine-y-derecho y que alcanza este año el medio centenar de títulos, un proyecto en el que colaboran buena parte de los compañeros profesores de Derecho que trabajan en este ámbito, comenzando por el colega de la Universidad de Oviedo Benjamín Rivaya, a quien debemos muy numerosas y relevantes contribuciones sobre cine y derecho y sobre derechos humanos y cine, y también los profesores Ruiz, Presno, García Amado, Pérez Triviño, Latorre, Orts y muchos otros que han enriquecido la colección.

41. DERECHO Y LITERATURA. PARA UN MAPA ESTRATÉGICO DE LA INNOVACIÓN Y LA EXCELENCIA EN LA ENSEÑANZA EUROPEA DEL DERECHO

José Calvo González. Universidad de Málaga. E-mail: jcalvo@uma.es

Sumario: 1.- Recht und Literatur, y la (presunta) excepción germana a Bolonia- 2.- Italia: Diritto e Letteratura. Estrategia asociativa y de relaciones cooperativas. 3.- Francia: Droit et Littérature. Una estrategia de excelencia académica y de promoción desde la suprema jerarquía jurisdiccional. 4.- Reino Unido: Law and Literature. Una estrategia humanista. 5.- España. Derecho y Literatura. El horizonte de una estrategia en políticas públicas: nuevo derecho a comprender..

1.- Recht und Literatur, y la (presunta) excepción germana a Bolonia

Entre los muchos avatares que a los hijos de Israel les trajo la Promesa de sacarles de "la aflicción de Egipto (…) a una tierra que fluye leche y miel" (*Éx.*, 3:17), está el primero de todos. Habían partido del "horno de hierro, de Egipto"(*Dt.* 4:20) y con apenas camino recorrido que en esa marcha les alejara bastante, ya el ejército de Faraón les apremiaba, estándole muy próximo. Para entonces "el desierto los había encerrado"(*Éx.*, 16: 3) frente al mar Bermejo. Y sucedió que "tornó la mar en seco, y las aguas quedaron divididas", e hicieron allí pasaje "teniendo las aguas como un muro a su diestra y a su siniestra" (*Éx.*, 16:21-22).[434] Este episodio es bien conocido, creo. También que aquella expedita travesía no fue premonitoria. El vacío Sinaí volvería a ceñirles, y once jornadas de viaje dilataron cuarenta años de extravío.

Fijo mi atención en él, no obstante, porque, además del recreo en la belleza de las metáforas que obsequia la traducción de Cipriano Valera, por donde he citado, la *marcha del plan Bolonia* se me hace semejante a aquella partición del piélago rojizo. También el paso de Bolonia trazaría una divisoria en la enseñanza superior europea e izó dos elevados murallones; de este lado la orilla en la cual unos proseguimos camino, del otro, la ribera de quienes permanecieron apartados de él. Porque si reunió la dispersión, el *plan Bolonia* fue asimismo lindero, demarcación y finalmente frontera. Separados unos de otros a ambos lados de la brecha hendida, Bolonia emplazó aledaño.

[434] Acudo a la edición de *La Santa Biblia, que contiene los sagrados libros del Antiguo y Nuevo Testamento,* antigua ver. de Cipriano Valera, Madrid: Imp. de la Viuda e Hijos de D. F. Abienzo, 1869.

Tal fue la *excepción germana*, apostada por muchos no favorecidos de ella, sintiéndose atrapados de la otra parte apetecida, y contrariados, como la que antes venía a quebrar la regla que a confirmarla. Y en adelante muy poco más hemos sabido del vecino tramontano, y sin embargo tan adyacente, tan contiguo.

Es por eso importante –pienso– recordar un libro, de finales de 2006, así pues publicado en el apogeo de la disgregación, y que lleva por título *Jenseits von* **Bologna** - *Jurisprudentia literarisch*.[435] Se trata de una colección de estudios organizada mediante el aporte doctrinal de profesores de las universidades de Hannover, Göttingen, Leipzig, Halle-Wittenberg, München, Mainz, Heildelberg, Hagen, Bayreuth, Tübingen, Frankfurt y Humbolt-Berlin[436]. Lo que en ellos se ofrece el punto de vista 'desde este (ese) lado de Bolonia', mostrando una expresiva preocupación hacia la clausura de la enseñanza jurídica universitaria en Alemania frente al plan de reforma de los estudios de Derecho en el resto del espacio de la UE. En tal sentido se esfuerzan en construir un cosmos jurídico-cultural que encuentran precisamente en la interacción Derecho y Literatura.[437] En ella descubren un espacio ejemplar de educación jurídica flexible, crítico e interdisciplinario situado más allá del tradicional. Pero más relevante aún resulta comprobar que no sólo la pretensión sino su práctica y realización existe efectivamente entre los cultivadores de la Ciencia del Derecho germana; es decir, en absoluto constituye en ella algo insólito o meramente inusual, o lo que es igual, que en el interés hacia 'Derecho y Literatura' la excepcionalidad germana no es real, o sea, que el generalmente predicado como sistema pedagógico *fuerte* formación jurídica académica tiene muy presente las posibilidades y rendimientos que la *interacción Derecho y*

---

[435] *Jenseits von* Bologna - *Jurisprudentia literarisch*: *von* Woyzeck bis Weimar, von Hoffmann bis Luhmann, Michael Kilian (Hrsg.), Berlin: Bwv-Berliner Wissenschafts-Verlag, 2006.

[436] Colaboran Herbert Rosendorfer (Universität München), Jürgen Goydke (Universität Göttingen), Bernd-Rüdiger Kern (Universität Leipzig), Volker Siegel (Universität München), Klaus-Peter Schroeder (Universität Heildelberg), Peter Schneider (Universität Mainz), Michael Kilian (Universität Halle/Wittenberg), Petra Buck-Heeb (Universität Hannover), Maren Lehmann (Universität Halle/Wittenberg, y Bielefeld), Heiner Lück (Universität Halle/Wittenberg), Adrian Schmidt-Recla (Universität Leipzig), Bernhard Schlink (Humboldt-Universität zu Berlin, hasta 2006, y Benjamin N. Cardozo Scholl of Law, New York), Hermann Weber (Universität Frankfurt), Bernhard Weck (Universität Bayreuth), Wolfgang Graf Vitzthum (Universität Tübingen).

[437] La obra se ocupa de clásicos de la literatura germana romántica como Johann Wolfgang Goethe, Friedrich Hölderlin, E.T.A. Hoffman o Ludwig Uhland, y de otros como el novelista sentimental judio Berthold [Barcuch] Auerbach, el realista Ludwig Thoma, Ludwig Ganghofer en novela histórica y Wilhelm S. Speyer en literatura infantil para escuelas, además del checo Franz Kafka por por las suyas todas escritas en lengua alemana. Contiene asimismo un trabajo de 'Derecho y Música', dedicado a Gioachino Rossini, sobre el que sigue perteneciendo a Christian Sprang, *Gran Opera vor Gericht* (Baden-Baden: Nomos, 1993) el más importante estudio.

Literatura reporta al proceso de aprendizaje y conocimiento jurídico y a su redefinición. *Jenseits von* Bologna *no significa la adopción por parte germana de una posición antitética, antagónica o menos aún incompatible con los postulados informantes de la reforma de Bolonia para la implantación del EEES. Muy al contrario, lo que se pone de manifiesto es que* la *interacción Derecho y Literatura* representa de hecho el ámbito más propicio para la comunidad y comunicación entre ambos modelos.

Es más, la obra a que vengo haciendo referencia incluye entre sus colaboradores los nombres de dos académicos que hacen sobrada prueba de la entidad de esta línea de Derecho y Literatura tanto con carácter preexistente al Plan Bolonia como en la etapa posterior, sobrevenida a su implantación del otro lado alemán. Me refiero al profesor Hermann Weber, de la Universidad de Frankfurt, y al magistrado de la Corte Constitucional en Münster del lander Renania del Norte Wesfalia (1988), Bernhard Schlink, también aún profesor en la Universidad Humboldt de Berlin (1992-2006), y escritor.

Weber ha coordinado entre 2002 y 2007 seis compilaciones en temática de Derecho y Literatura[438], de muy variada índole (procesos judiciales a creaciones literarias, recepciones literarias y artísticas en el Derecho, juristas poetas, novela criminal, e imagen de los abogados en la literatura). A Weber, editor de *Neue Juristische Wochenzeitschrift* (*NJW*)[439], semanario de amplia difusión entre prácticos y profesionales del Derecho (abogados, jueces, secretarios judicales, notarios) además de estudiantes, los artículos en él aparecidos le han suministrado mayormente el principal material para las mismas.

Este panorama de colecciones se completa durante el período 1999-2001 con el repertorio de ensayos que Heinz Müller-Dietz dedicara a crimen y literatura[440], y la

---

[438] *Prozesse und Rechtsstreitigkeiten um Recht, Literatur und Kunst*, Weber, Hermann (Hrsg.), Berlin: Bwv-Berliner Wissenschafts-Verlag, 2002; *Annäherungen an das Thema 'Recht und Literatur'*, Hermann Weber (Hrsg.), Berlin: Bwv-Berliner Wissenschafts-Verlag, 2002; *Juristen als Dichter. Recht, Literatur und Kunst in der Neuen Juristischen Wochenschrift*, Hermann Weber (Hrsg.), Berlin: Bwv-Berliner Wissenschafts-Verlag, 2002; *Reale und fiktive Kriminalfälle als Gegenstand der Literatur*, Hermann Weber (Hrsg.), Berlin: Bwv-Berliner Wissenschafts-Verlag, 2003, *Recht und Juristen im Bild der Literatur*, Hermann Weber (Hrsg.), Berlin: Bwv-Berliner Wissenschafts-Verlag, 2005, y *Literatur, recht und musik*: tagung im Nordkolleg Rensburg vom 16 bis 18 september 2005, Berlin: Bwv-Berliner Wissenschafts-Verlag, 2007.

[439] München: C. H. Beck'sche Verlagsbuchhandlung.

[440] Müller-Dietz, Heinz. *Recht und Kriminalität im literarischen Widerschein: gesammelte Aufsätze*, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 1999.

monografía de Anja Sya sobre una novela negra inspirada en un caso real[441], explorando en ella las interrelaciones jurídico-literarias de la metodología de investigación criminológica y judicial y la evolución histórica de los marcos interpretativos penales y de garantías del procedimiento.[442] Al atractivo de esta combinación de intereses jurídico-criminológicos y literarios se sumarían en 2006 y 2007 dos miradas sobre final del *Strum und Drang* y el inicio del idealismo en Friedrich Schiller, así con la recuperación crítica de su opúsculo de 1786 *Verbrecher aus Infamie* (*El delincuente por culpa de la infamia*, en primera versión, luego como *El delincuente por culpa del honor perdido*),[443] significativo aporte a la moderna narración socio-criminalística, y el estudio de Erich Wulffen (1862-1936) dedicado en 1907 a la psico-patología criminal en *Die Räuber* (1781).[444] Y, en doble derivada, todavía dos recientes estudios (2011 y 2012) respectivamente consagrados al análisis una variante del subgénero de 'causas célebres' en los inicios de la *literatura masa* de principios de siglo XX (entre el ocaso imperial y la República de Weimar),[445] con tratamiento del fenómeno de su consciente diseño como producto destinado a la explotación comercial de la figura del 'buen bandido' héroe popular[446] unido también al empeño de popularización científica de la criminología, donde los *Schillers Patival* (1811)[447], reeditados en 2005, se situarían

[441] *Fall Gouffé* (1951), de Joaquín Maaß (1901-1972), sobre el asesinato en 1889 Alphonse Gouffé.

[442] Sya, Anja. *Literatur und juristisches Erkenntnisinteresse. Joachim Maaß Roman "Der Fall Gouffé" und sein Verhältnis zu der historischen Vorlage*, Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft, 2001.

[443] Schiller, Friedrich. *Verbrecher aus Infamie* (1786); mit Kommentaren von Müller-Dietz, Heinz und Martin Huber, Berlin : BWV, Berliner Wissenschafts-Verlag, 2006. Vid. asimismo Rotzer, Han Grez. "Friedrich Schiller: *El delincuente por culpa del honor perdido*. Un paso decisivo hacia la narración criminalística moderna con crítica social", en Jirku, Brigitte E. y Julio Rodríguez González (eds.), *El pensamiento filosófico de Friedricho Schiller*, València: Universität de València, 2009, pp. 185-197.

[444] Wulffen, Erich. *Kriminalpsychologie und Psychopathologie in Schillers Räubern*, Halle: Verlag von Carl Marhold, 1907. *Kriminalpsychologie und Psychopathologie in Schillers Raübern (1907)*: mit einer Biographie, Erläuterungen, zeitgenössischen Rezensionen und einem Werkverzeichnis/ Erich Wulffen; herausgegeben von Seul, Jürgen und Annette Ziegler; mit einer Einleitung von Albrecht Götz von Olenhusen, Berlin: BWV, Berliner Wissenschafts-Verlag, 2007

[445] Sprecher, Thomas. *Literatur und Verbrechen: Kunst und Kriminalität in der europäischen Erzählprosa um 1900*, Frankfurt am Main: Klostermann, 2011.

[446] El trabajo de Sprecher se ocupa particularmente de las *Memorien* (Berlin: Dr. Potthof & Co. 1907, 2 v.) de Georges Manolescu (1871-1911). Sobre éste véase también Lynx, Joachim Joe. *The prince of thieves: A biography of George Manolesco, alias H. H. Prince Lahovary, alias the Duke of Otranto*, London : Cassell, 1963, 263 pp. Acerca de su infuencia en *Las* confesiones del estafador Felix Krull *(1954), de Thomas Mann, véase Mahlau*, *Kristina. Die* Memoiren George Manolescus Und Ihr Einfluss Auf Thomas Manns *"Bekenntnisse Des Hochstaplers Felix Krull"*, München: GRIN Verlag, 2008.

[447] Pitaval, François Gayot de (1673-1743), *Merkwürdige Kriminalgeschichten und Rechtsfälle,* verfaßt, bearbeitet, herausgegeben *und Vorrede von Friedrich Schiller*, Jena und Weimar: [s.n.], 1811, 4 v. Existe ed. reciente a cargo de Tekolf, Oliver. *Schillers Pitaval: Merkwürdige Rechtsfälle als ein Beitrag zur Geschichte der Menschheit*, verfaßt, bearbeitet und herausgegeben von Friedrich Schiller, Frankfurt am Main: Eichborn, 2005..

como un antecedente necesario, además por último del completo examen sobre la preeminencia del vínculo jurídico en la obra literaria schilleriana.[448]

En cuanto a lo prometido sobre Schlink, la noticia es de diferente carácter a lo hasta aquí expuesto. Schlink colabora en *Jenseits von* Bologna *con un trabajo cuya temática aborda el duelo como "institución social" a través de un pormenorizado análisis histórico y comparativista de la literatura romántica germana y rusa del s. XIX*[449]*, texto que reproduce lo publicado a* comienzos de 2002 para *NJW*, [450] cuya importancia reside *no obstante, sobre todo –al margen del concreto alcance del duelo como modalidad de autocomposición en la solución de un conflicto, sustitutiva de la heterocomposición mediante la tutela judicial–, en identificar en esa conducta entre particulares que consiente el holocausto del propio interés la condición de un status* jurídico-social *que le venía* instituido *por el valor que a aquélla confería la literatura. Así, Literatura y Derecho compartirían, por tanto, validez* social instituyente*. La relevancia de este planteamiento teórico y metodológico será asimismo subrayada en 2005 con oportunidad de su recensión a The Failure of the Word. The Protagonist as Lawyer in Moderm Fiction* (1984), de Richard H. Weisberg.[451]

A esa fecha sin embargo la labor de Schlink en 'Derecho y Literatura' reunía ya otro escrito que a pesar de su entidad aparentemente menor, posee desde mi punto de vista una enorme significación e importancia. Se trata de la recensión elaborada en 1991 sobre la obra de Peter Schneider quien aprovechara para título un fragmento de la dramática promesa 'una nación unida de hermanos' contenida en la escena Rütli del Wilhelm Tell *(1804), de Schiller: "... Ein einzig Volk von Brüdern": Recht und Staat in*

---

[448] Recientemente Nilges, Yvone. *Schiller und das Recht*, Göttingen: Wallstein Verlag, 2012. Con anterioridad Lüderssen, Klaus, *„Daß nicht der Nutzen des Staats Euch als Gerechtigkeit erscheine". Schiller und das Recht*, Frankfurt am Main/Leipzig:Insel Verlag, 2005, y "Schiller und die Jurisprudenz", *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 31.1 (2006), pp. 177-200; Zeuch, Ulrike. "Einleitung. Recht und Literatur um 1800 im Kontext des law and literature movement", *Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur*, 31, 1 (2006), pp 77–84, y Udo Ebert. *Schiller und das Recht*, en *Schiller im Gespräch der Wissenschaften*, Manger, Klaus- *Gottfried Willems (*Hrsg.*), Heildelber:* Universitätsverlag Winter**,** *2005, pp. 139-169.*

[449] "Das Duell: Realität und literarisches Bild einer Institution in der bürgerlichen Gesellschaft", pp. 359-382.

[450] *Neue Juristische Wochenzeitschrift*, 8, 18 (Februar 2002).Ahora también en Schlink, Bernhard. *Vergewisserungen.Über Politik, Recht, Schreiben und Glauben*, Zürich: Diogenes Verlag, 2004, 248-275.

[451] Schlink, Bernhard. "Literature as an Institution", *Cardozo Law Review*, 26, 5 (2005), pp. 2435-2442, Ahora también en Schlink, Bernhard. *Vergewisserungen*, cit., pp. 297-309.

der Literatur.[452] En ella, fechada el año 1991,[453] Schlink expresa la *implicación Derecho y Literatura* apelando a una metáfora *gráfica, figural, imaginal*: la Literatura como un 'libro de imágenes' del Derecho y la Filosofía política.[454] La Literatura, pues, como un *libro ilustrado*, como *ilustración* que acompaña al texto jurídico y en él se intercala, que el docente puede aprovechar en la transmisión de los conceptos de Teoría y Filosofía del derecho y del Estado, y, en consecuencia, donde *texto* e *imagen* se avienen como, me permitiré decir, *una única nación de hermanos*. En adelante, esa metáfora dejó de ser azarosa, si alguna vez lo fue; Schlink va a reiterarla por dos veces; en 2009, con ocasión del prólogo a otra obra de *Schneider, Der Elefant: Goethe über Recht*,[455] y este mismo año 2013 para título del epílogo a la traducción alemana de *The Failure of the Word* (1984), de Weisberg.[456]

Del resto, el *caso alemán* permite formular algunas conclusiones de interés. Muestra al menos la existencia combinada de dos tipos de estrategias en el proceso de innovación docente en materia de 'Derecho y Literatura'. Así, desde la presencia de una herencia cultural donde la Literatura ya atrajo a una sobresaliente nómina de juristas en la que figuran los nombres de Ihering, Jelllinek, Josef Koler, Radbruch, Carl Schmitt o Eric Wolf, [457] su ampliación mediante el cultivo de nuevos desarrollos teórico-

---

[452] *Schneider, Peter. "... Ein einzig Volk von Brüdern": Recht und Staat in der Literatur*, Frankfurt am Main: Athenäum, 1987.

[453] Schlink, Bernhard. "Literatur als Bilderbuch der Rechts- und Staatsphilosophie", *Internationales Archiv Für Sozialgeschichte de Deutschen Literatur*, 16, 2 (1991), pp. 222-229. Ahora en Schlink, Bernhard. *Vergewisserungen*, cit., pp. 281-296.

[454] *Ibid*.: „Literatur als das Bilderbuch der Rechts- und Staatsphilosophie aufschlagen ist vor die Sache des Lehrers", p. 288.

[455] *Schneider,* Peter. *Der Elefan: Goethe über Recht, Staat und Gesellschaft in Faust II*, mit Zeichnungen des Autors und einem Vorwort von Bernhard Schlink (pp. 7-12) ; [aus dem Nachlass herausgegeben von Gabriela Wettberg Schneide, Freiburg: Rombach, 2009: „Den Studenten und Studentinnen, denen die philosophischen Probleme um Recht und Macht, Gesetz und Gewissen, Gerechtigkeit und Sicherheit als Gegenstand philosophischer Abhandlungen fremd bleiben, erschließen sie sich oft als Gegenstand eines Romans, einer Erzählung, eines Stücks. Literatur ist ein Bilderbuch der Rechts- und Staatsphilosophie". Cf. p. 7

[456] Weisberg, Richard. *Rechtsgeschichten - Über Gerechtigkeit in der Literatur*. Aus dem Amerikanischen von Walter Popp -Mit einem Nachwort von Bernhard Schlink (‚Das Bilderbuch des Rechts', pp. 275-289), Berlin: Suhrkamp Verlag GmbH, 2011.

[457] Sus trabajos se mencionan por Schlink en su epílogo ‚Das Bilderbuch des Rechts', p. 283, n. 4-9. Tales referencias puede, y deben, complementarse con la mención a: Neuda, Max. *Das Gerichtsverfahren im modernen Drama: vortad gahelten im Verein der literaturfreunde zu Wien*, Vienne-Leipzig: Deuticke, 1892; Jellinek, Georg. "Die Idee des Rechts im Drama in ihrer historischen Entwicklung", en Ausgewählte Schriften und Reden, Berlin: O. Häring, 1911, v. I, p. 208-233; Müller, Georg. Das Recht in Goethes Faust. Juristische Streifzüge durch das Land der Dichtung, Berlin: C. Heymann, 1912, y Fehr, Hans. Das Recht in der Dichtung, Bern: Francke, 1931, y Die Dichtung im Recht, Bern: Franche, 1936.
No olvidare la adelantada recuperación de Wohlhaupter, Eugen. *Dichterjuristen*, Tübingen: Mohr Siebeck, 1953-1957 (3 v.: I. Savigny-Brentano, Savigny-Arnim., Thibaut-Schumann, Goethe, Grillparzer, Kleist;

metodológicos[458] en los que también se detecta una creciente proyección pedagógica[459], y asimismo el sostenido apoyo de la industria editorial a través del mantenimiento y continuidad de varias líneas de edición con numerosos y muy variados productos en mercado que facilitan su mejor conocimiento y cada vez mayor difusión.[460]

II. Zacharias Werner, E.T.A. Hoffmann, Eichendorff, Uhland, Grabbe, Immermann, Heine; III.Hebbel, Reuter, Sorm, Keller, Scheffel, Dahn, Timm Köger, Juristen als Künstler, ni el pequeño pero valioso trabajo de Blomeyer, Arwed. *E. T. A. Hoffmann als Jurist: E. Wurdigung zu seinem 200. Geburtstag : Vortrag gehalten am 23. Januar 1976*, Berlin: Walter de Gruyter, 1978, o la biografía de Weinholz, Gerhard. *E.T.A. Hoffmann: Dichter, Psychologe, Jurist*, Essen : Verlag Die Blaue Eule, 1991. Tampoco la escasamente frecuentada obra de Petersen, Klaus. *Literatur und Justiz in der Weimarer Republik*, Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 1988.

De otra parte, creo que –dando entrada aquí al área de influencia austrogermana– tampoco deberá omitirse el trabajo de Kelsen, Hans. "*Die Staatslehre des Dante Alighieri*", Wiener Staatswissenschaftliche Studien, Bernatzik, Eduard- Eugen von Philippovich (hersg.), VI. Bd., 3, Wien-Leipzig: Franz Deuticke Verlag, 1905, tambien el ed. aparte ese mismo año igualmente por la Deuticke. Al respecto, véase asimismo Bernstorff, Jochen von. *Der Glaube an das universale Recht. Zur Völkerrechtstheorie Hans Kelsens und seiner Schüler*, Baden-Baden: Nomos, 2001.

[458] Véanse Köhler, Sigrid. "Verstehen vor Gericht: Zum Verfahrensbegriff als diskursiver Schnittstelle zwischen Recht", *Rechtstheorie*, 35, 3-4, 2004, pp. 391-408; Weitin, Thomas. *Zeugenschaft: Das Recht der Literatur*, Münster: Wilhelm Fink Verlag, 2009, y *Recht und Literatur*, Münster: Aschendorff, 2010; Lüderssen, Klaus. "Konsequente Inkonsequenzen in Recht und Literatur?", *Zeitschrift für Internationale Strafrechtsdogmatik* (*ZIS*) 5, 1 (2010), pp. 20-32; Greiner, Bernhard, u.a. (Hrsg.), *Recht und Literatur: Interdisziplinäre Bezüge*, Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 2010, y Conter, Claude Dario (Hrsg.). Literatur und Recht um Vormärz. Bielefeld: Aisthesis Verlag, 2010.

No olvidaré el versátil instrumento elaborado por Pausch, Alfons- Jutta Pausch. *Goethe-Zitate für Juristen: aus Rechtsstudium, Advokatur, Staatsdienst, Rechts- und Lebensweisheit des Dichterjuristen, ausgewählt und lexikalisch aufbereitet von...*, Köln: Verlg Otto Schmidt, 1995 (2ª Aufl., 2000).

[459] Asi, el exhaustivo '*Privatrechtstheoretisches Seminar zum Thema: Recht/Literatur*' organizado en la Goethe Universität (Frankfurt am Maim), 2012/2013, por Malte Gruber, Isabell Hensell y Rudolf Wiethölter, cuyo programa es accesible en http://www.jura.uni-frankfurt.de/44310821/PRSem_WiSe2012_2013_09b_011012_.pdf

[460] He hecho referencia a la *Neue Juristische Wochenzeitschrift*, y parece fácilmente inferible del conjunto de las referencias bibliográficas que he suministrado la importante posición que en mercado corresponde al grupo editorial berlinés Beck, Éste absorbió a la Nomos Verlagsgesellschaft, que antes había adquirido el fondo de la Berliner Wissenschafts-Verlag. Los cambios de titularidad mercantil originados en este fenómeno de concentración empresarial no han determinado la desaparición de la colección 'Juristische Zeitgeschichte', ni en ella alterado la línea editorial de la serie 'Recht in der Kunst', habiendo incluso abierto un nuevo recorrido con la publicación de obras literarias de temática jurídica como *La ópera de los tres peniques*, de Bertol Brecht, *Michael Kohlhaas*, de Heinrich von Kleist, *El delincuente por culpa del honor perdido*, de Friedrich Schiller, *El caso Mauritius*, de Jakob Wasserman, *El proceso*, de Franz Kafka, o *La casa de los muertos*, de Fiodor Dostojewski.

Entre las publicaciones en 'Derecho y Literatura' más recientes realizadas por otras casas editoriales he de mencionar, con desarrollo filológico, *Fatale Sprachen: Eid und Fluch in Literatur- und Rechtsgeschichte*, Friedrich, Peter- Manfred Schneider (Hrsg.), Münster: Wilhelm Fink Verlag, 2009, y *Philologie als Literatur- und Rechtswissenschaft: Germanistik und Romanistik 1730-1870*, Lieb, Claudia-Christoph Strosetzki (Hg.), Heidelberg: Universitätsverlag Winter (Col: Beihefte zum Euphorion), 2013.

El interés por el ámbito temático de 'Recht und Literatur' ha alcanzado igualmente a los EEUU. Así, el trabajo de Beebee, Thomas O., *Citation on Precedent. Conjuntions and Disjuntions of German Law and Literature*, New York/London: Continuum Internatuoona Publishing Group (New Directions in GermanStudies), 2013.

Finalmente, en el área de influencia alemana, Kilcher, Andreas B., u a. (Hrsg.) *„Fechtschulen und phantastische Gärten": Recht und Literatur*, Vdf Hochschulverlag AG an der ETH, Zürich, 2013.

En consecuencia, *jenseits von* Bologna*, Alemania es, en punto a las experiencias de* innovación iuspedagógica *relacionadas con 'Derecho y Literatura', lejos de una excepción al modelo de EEES, más bien algo cercano a su arquetipo. Diríase, pues, que la experiencia germana ha construido un puente hacia el lado de Bolonia.*

Es falso afirmar que la mar en seco, las aguas divididas y apartadas entre sí una de otra orilla.

Pero veamos ahora qué clase de estrategia está siendo desenvuelta en otros países europeos.

2.- Italia: Diritto e Letteratura. Estrategia asociativa y de relaciones cooperativas

Italia es, en mi opinión, ejemplo de cómo puede funcionar la estrategia de asociativa en la promoción de la convergencia 'Derecho y Literatura', y junto con Francia –como en detalle se verá en el siguiente espígrafe– de las posibilidades de estructuración de relaciones cooperativas.

En el caso italiano[461] la atención hacia el área de 'Diritto e Letteratura', a mi modo de ver, ha tenido en los últimos años especial desarrollo a dos niveles. Uno es, vinculado al Centro interdipartimentale di ricerca in Storia, Filosofia e Informatica del Diritto (CIRSFID) de la Università degli Studi de Bologna, la fundación el año 2008 de la *Società Italiana di Diritto e Letteratura* (*SIDL*),[462] que asimismo acoge la participación de socios extranjeros. Ésta ha organizado ya su quinto congreso anual, celebrado en la Università di Torino (17 -18 giugno 2013)[463]. El inmediato anterior, con sede en la Università degli Studi del Sannio (Benevento, 31 maggio - 1° giugno 2012), tuvo por

[461] Aunque el enfoque y desarrollo aquí planteado difiere de su contenido, siempre traerá útil ventaja la consulta de los trabajos de Mittica, Maria Paola. "Dititto e Letteratura in Italia', *Materiali per una storia della cultura giuridica*, 39, 1 (giugno 2009), pp. 273-299 y Ferreri, Silvia. "Law and Literatiure: a Number of Open Questions in Italian Experience", en *Teaching Law Through the Looking Glass of Literature*, Pozzo, Barbara (ed.), Berna: Stämfli Verlag, 2010, pp. 111-120. En mucha menor medida, también en esta citada obra, Gaakeer, Jeane, Appendix I y II "Law and Literatura in Europe: a First Pragmatic inquirí", pp. 121-124 y 124-131. Barbara Pozzo es Professore Ordinario di Diritto Privato Comparato en la Facoltà di Giurisprudenza de la Università degli Studi di Insubria.

[462] Véase http://www.lawandliterature.org/index.php?channel=HOME-PAGE&lang=en Actúa como Presidente SIDL la Profra. Carla Faralli (Università di Bologna), y la Dra. Maria Paola Mittica, como Coordinatrice ISLL (Università di Urbino)

[463] El tema congresual ha sido "Il diritto tra testo e immagine. Rappresentazione ed evoluzione delle 'fonti'". Programa disponible en: http://www.lawandliterature.org/area/documenti/Programma%20V%20Convegno%20ISLL.pdf

tema "*Il contributo di Law and Humanities nella formazione del giurista*".[464] Como promotora y/o colaboradora la *SIDL* también ha gestionado, dinamizado o dado a conocer multitud de iniciativas científicas interdisciplinarias que han encontrado su principal desenvolvimiento en el marco académico de diferentes centros y organismos públicos de enseñanza superior universitaria.[465] Así, entre 2009 y 2013, se realizaron cursos, seminarios y debates de 'Diritto e Letteratura' dentro de cátedras de Teoría general del Derecho, Filosofía del Derecho y Sociología jurídica o Antropología filosófico-jurídica, como parte del programa de Escuelas de Doctorado en Derecho (Doctrinas Generales), y en el Centro di recerca sulle institizioni Europee (CRIE), que tuvieron por sede las Universidades de Milán, Triestre, Bolonia, Turín, 'Magna Grecia' (Catanzaro), Génova o Foggia. En continuidad, como enseñanza reglada, un Corso di Diritto e Letteratura ha venido dictándose en la Facoltà di Giurisprudenza de la Università degli Studi del Sannio (Benevento) desde 2009 hasta el presente, a cargo del Prof. Felipe Casucci, Ordinario di Diritto privato comparato, [466] activo miembro de la *SIDL* y, desde fechas recientes (junio 2013), director de la colección editorial 'Diritto e Letteratura' de las Edizioni Scientifiche Italiane (Napoli).[467]

Al propio tiempo, el Dipartimento Studi Giuridici de la Facoltà di Giurisprudenza en la Università RomaTre ha impartido entre 2008 y 2013, coordinado por el Prof. Emanuele Conte, Ordinario de Storia del diritto medievale e moderno, un Corso de 'Law and the

---

[464] *Il contributo di Law and Humanities nella formazione del giurista*. Atti del Quarto Convegno della Italian Society for Law and Literature 31 Maggio- 1 Giugno 2012 [The contribution of Law and Humanities in the Legal Education. Proceedings of the 4th National Convention of the Italian Society for Law and Literature], Casucci, Felipe- M. Paola Mittica (eds.), ISLL Papers Materiali, 2013, 281 pp. Disponible en**:** http://www.lawandliterature.org/area/documenti/Dossier%20Atti%20ISLL%202012.pdf

[465] Consúltese sección'Eventi' http://www.lawandliterature.org/index.php?channel=EVENTS

[466] El anunciado para el Año académico 2013/2014, que por tanto hará el número cinco de los ya realizados, lleva por título "L'ingiuria, fenomeno giuridico e sociale, tra diritto e letteratura".

[467] Hasta el momento (julio 2013) van editados: Casucci, Felipe, *Il silenzo del dititto* (616 pp.), y Sanza, Maria Teresa, *Le narrazioni della legge. Pratiche linguistiche e comunità interpretativa negli usi del diritto contemporaneo* (144 pp.). Véase asimismo *Diritto di parola*, Casucci, Felipe (ed.), Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane. 2009, en esp. Borriello, Livio. "La parola giuridica e la parola letteraria" (pp. 75-102; Casucci, Felipe. "Diritto e Letteratura" (pp.. 103-112); Garofalo, Alberto. "Diritto e Letteratura: identità nazionale" (pp. 203-208); Giorgini, Erica. "Argomentare in diritto e letteratura in vista di un'idea del giusto" (209-218); La Porta, Filippo. "Come usare bene le opere letteraria" (pp. 219-226); Scamardella, Francesca. "Diritto nella Letteratura: il 'culto delle tadizioni' nell'opera verghiana come metafora del diritto ottocentesco" (pp. 421-434), y Mastrominico, Giuseppe. "Diritto e Letteratura nell'Italia dell'Ottocento" (pp. 517-551).

Otras casas editoriales en cuyos fondos se han publicado a lo largo de los últimos años monografías, ensayos o antologías en 'Diritto e Letteratura' son: Aracne, Artemide, Empira (Roma), Laterza (Roma-Bari), Giuffrè, Giappichelli, Franco Angeli, Ledizioni, Unilibri, SugarCo (Milano), Einauidi (Torino), Guida (Napoli), EUT, Coliandiche, (Triestre), Il ulino (Bologna), Palomar (Bari), Pensa Multimedia (Lecce), Vitale (Sanremo), Liberlibro (Macerata), y De Ferrari (Genova).

Humanities', organizado en dos programas de Laurea[468], uno de cuyos contenidos se focaliza específicamente a la materia de Diritto e Letteratura. Las actividades de curso se visualizan a través del blog *The Law and the Humanities RomaTre* (http://lawhumanitiesroma3.blogspot.it/), administrado por la Dra. Stefania Gialdoni, que permite comentarios de los alumnos participantes.[469]

En Italia, además de la *SIDL* actúa igualmente desde 2008 la *Associazione Italiana di Diritto e Letteratura* (*AIDEL*) con sede en Turín, presidida por la Dra. Daniela Carpi, Professore Ordinario di Letteratura inglese, Diparatimento di Lingue e Leterature Straniere, de la Università di Verona. En su labor a la hora de involucrar Derecho y Literatura mantiene una dirección en la que, con un armónico equilibrio interdisciplinario entre ambos elementos, se parte no obstante de la metodología propia de la Teoría y Crítica literaria para desembocar en los estudios de Derecho comparado. Los contactos de la *AIDEL* han sido antes exteriores que nacionales, primando la inmediación centroeuropea a través de la colaboración con las Dras. Jeanne Gaakeer (Erasmus University Rótterdam. Netherlans) y Greta Olson (Institut für Anglistik. Justus-Liebig Universität. Gießen. Deutschland), a su vez ccordinadoras responsables de *The European Network for Law and Literature Scholarship*.[470] Esta comunidad de intereses ha consolidado en proyectos no tanto docentes como sobre todo de investigación, dando lugar a la formación de una serie ('Law & Literature') dentro de la editorial berlinesa Walter de Gruyter[471], así como de la publicación periódica *Pólemos*.

---

[468] Programas de Laurea Magistrale in Giurisprudenza disponible en: https://uniroma3.esse3.cineca.it/ProgrammaCorso.do;jsessionid=6E56D62522EC802B96C3AE12FBA9D540.jvm_uniroma3_esse3web09?CDS_ID=101601&AA_OFF_ID=2012&AD_ID=20101172&AA_ORD_ID=2006&PDS_ID=9999&FAT_PART_COD=N0&DOM_PART_COD=N0 y de Laurea in Scienze dei servizi giuridici disponible en https://uniroma3.esse3.cineca.it/ProgrammaCorso.do;jsessionid=906324A97382450B512AF16311144B66.jvm_uniroma3_esse3web09?CDS_ID=198255&AA_OFF_ID=2012&AD_ID=20101172&AA_ORD_ID=2008&PDS_ID=9999&FAT_PART_COD=N0&DOM_PART_COD=N0

[469] 2008: http://lawandhumanitiesroma3.blogspot.com.es/ ; 2009: http://landhroma3.blogspot.com.es/; 2010: http://landh2010roma3.blogspot.com.es/ ; 2011: http://landh2011roma3.blogspot.com.es/ ; 2012/2013: http://lawhumanitiesroma3.blogspot.com.es/

[470] *The European Network for Law and Literature Scholarship*, accesible en: http://www.eurnll.org/

[471] Bajo el de esta serie, dirigida por Klaus Stierstorfer (Professor fü Anglistik. Westfälischen Wilhelms-Universität Münter) y Daniela Carpi, han aparecido publicados los siguientes títulos: Schneck, Peter, *Rhetoric and Evidence* (2011); *Bioethics and Biolaw through literatura* (2011), Carpi, Daniela (ed.); *Dialogues on Justice* (2012), Porsdam, Helle- Thomas Elholm (eds.); *Visualizing Law and Authority* (2012), Dahlberg, Leif (ed.); *Law and Justice in Literature, Film and Theater* (2013), Simonsen, Karen-Margrethe (ed.); *Liminal Discourses* (2013), Carpi, Daniela- Jeanne Gaakeer, y Quabeck, Franziska, *Just and Unjust Wars in Shakespeare* (2013). Subrayo la presencia entre los autores de profesoras danesas y suecas en departamentos de Literatura y Literatura comparada como, respectivamente, Simonsen (Aarhus Universitet), o Dahlberg (Stockholms Universitet), y de lengua inglesa como Schneck (Institut für

Journal of Law, Literature and Culture, fundada en 2007, también bajo dirección de Daniela Carpi.

Por último, junto a la *SIDL* y *AIDEL*, no debe omitirse la actividad desplegada por la *Associazione per gli Studi di Teoria e Storia Comparata della Letterature* (*Compalit*), fundada en Pisa el año 1993, y en la actualidad presidida por el Professore Máximo Fusillo, Ordinario de Critica letteraria e Letterature comparate en la Facoltà di Lettere e Filosofia de la Università degli Studi di L'Aqula. También ésta, desde los objetivos y métodos de la comparativismo,[472] se mostró receptiva a la oportunidad de conjugar relaciones recíprocas entre la disciplina literaria y la jurídica. En tal sentido, para su reunión congresual de 2011, que celebró en la Università degli Studi di Trieste, mediante colaboración allí de los departamentos de Storia e Culture dall'Antichita' al Mondo Contemporaneo, Scienze Giuridiche y del Linguaggio, dell'Interpretazione e della Traduzione, convocó al tema 'Davanti alla legge. Tra Letteratura e Diritto'.[473]

Con todo, en el fenómeno asociativo, bien sea como 'Derecho y Literatura' o 'Literatura y Derecho', que ciertamente ha hecho posible en los últimos años la pujante visibilidad de contenidos interdisciplinarios y contribuido a formar una red de vínculos para la innovación científica en ambos campos, no se agota la totalidad de niveles estratégicos. En Italia, y también en Francia al modo concretaré inmediatamente, se ha puesto en práctica lo que correspondiendo a un segundo nivel denominaré como estructuración de relaciones cooperativas. Este otro nivel estratégico se origina en la interacción con colectivos profesionales de prácticos del Derecho, principalmente abogados y jueces, que aprovechan mediante mutua cooperación del cultivo y formación académica en materia de 'Derecho y Literatura'.

Una primera experiencia se registra con la programación del Ciclo Seminariale 'Giustizia e Letteratura', organizado por la Facoltà di Giurisprudenza de la Università Cattolica del Sacro Coure (sede Milano) y su Centro de Studi 'Federico Stella' sulla Giustizia penale e la Politica criminale e Formazione Permanente (GSGP), iniciado el

---

Anglistik und Amerikanistik. Osnabrück Universität). Porsdam es profesor asistente en el Center for American Studies, University of Southern Denmark, Elholm lo es del Dep. of Law de esa misma universidad. Quabeck es investigadora en la Universität Münster.

[472] Web accesible en http://www2.units.it/compalit2011/index.html

[473] Véase *Davanti alla legge. Tra Letteratura e Diritto*. Atti del convegno annuale dell'Associazione per gli Studi di Teoria e Storia comparata della Letteratura – Compalit. Trieste, 15-17 dicembre 2011. Mengozzi, Chiara- Giulia Zanfabro (ed.), con la collaborazione di Francesca Valentini, *Between. Rivista dell'Associazione italiana di teoria e storia comparata della letteratura*, 2, 3 (2012). Accesible en http://ojs.unica.it/index.php/between/issue/view/15/showToc

Año Académico 2009/2010, y con sucesivo encadenamiento hasta el presente. Estos Ciclos[474] obtuvieron el reconocimiento de 'attività integrativa accreditata' por el Consiglio dell'Ordine degli Avvocati di Milano, que en el recién terminado período 2012/2013 les ha atribuido hasta 15 créditos.

Con tentativa voluntad análoga, aunque desde luego en una dimensión mucho más modesta, cabe referir asimismo alguna de las actividades del *Progetto Daedalus– Percorsi giuridici, filosofici, storici e letterari*,[475] en esta ocasión directamente favorecido por el Presidente del Ordine degli avvocati di Siracusa, Sebastiano Grimaldi. Así, concretamente, la dedicada a "Diritto e Letteratura – Narrare i Diritti Umani", que contó con la intervención de la escritora Dacia Maraini,[476] reuniendo igualmente la

---

[474] La sesiones del *Ciclo Seminariale "Giustizia e letteratura"*, con abundante participación de profesorado y especialistas en Derecho, así como de Literatura (véase http://centridiricerca.unicatt.it/csgp_1700.html) han sido, ordenadas por Año Académico:

A.A. 2009/2010: La stupidità del male. Presentazione e dibattito sul libro "La delazione" di Roberto Cazzolla (27.X.2009); Shakespeare alla sbarra. Legge giudizi e pregiudizi nel "Mercante di Venezia" e nell' "Otello" (24.XI.2009); Ragioni e disragioni in Carlo Emilio Gadda. Il tema della giustizia dagli "incunaboli" al "Pasticciaccio" a alla "Cognizione del dolore" (15.XII.2009); Cosmologie violente e frammenti cinematografici. Vite criminali tra realtà e fiction (23.II.2010); L'assassinio del vescovo. Francisco Goldman e "L'arte dell'omicidio politico (16.III.2010), y Dostoevskij e i trasgressori della legge. "Memorie del sottosuolo" e "Delitto e castigo" (27.IV.2010).

A.A. 2010/2011: La "presunzione di colpevolezza" come difesa del branco. Il caso Dreyfus: risonanze letterarie francesi 1896-1930 (28.X.2010); La giustizia in palcoscenico: verità e paradossi. Giudici e giustizieri nell'opera di Friedrich Dürrenmatt (23.XI.2010); Colpevolezza e necessità del reato, tra ragione morale e ragione economica. Defoe, la letteratura criminale e il mondo della malavita nell'Inghilterra sei–settecentesca (24.II.2011); La "dissoluzione" dell'io e il problema della responsabilità. Robert Musil e Hugo von Hofmannsthal: percorsi paralleli nella letteratura austriaca del primo Novecento (24.III.2011); "Per vivere fuori dalla legge bisogna essere onesti". Il tema della giustizia nelle canzoni di Bob Dylan (31.III.2011), y Narrazioni della giustizia, giustizia della narrazione (12.V.2011).

A.A. 2011/2012: La via stretta: vendetta, giustizia, perdono nei "Promessi sposi" (10.XI.2011); La legge in mare: Melville da "Benito Cereno" a "Billy Budd" (18.II.2012); Il caso Pinokkio: tra menzogna, violenza e perdono (15.III.2012); Giustizia e letteratura a scuola (17.IV.2012); Limite, trasgressione e responsabilità: riscritture moderne della tragedia antica (19.IV.2012), y La giustizia indifferente: etica e casualità nella cinematografia di Stanley Kubrick (10.V.2012)

A.A. 2012/2013: Una giuria di pari. Detective stories 'atipiche' e prospettive di genere sulla giustizia (28.XI.2012); Difendere Raskol'nikov? Giustizia e letteratura da Shakespeare a Wikileaks: una riflessione (11.II.2013. Sede Brescia); Contro e in nome dell'Imperatore. Due volti del Risorgimento in letteratura (14.III.2013); «Davanti alla Legge». La Giustizia di Franz Kafka (11.IV.2013); Giustizia nella Letteratura, Giustizia della Letteratura (19.IV.2013), y Se questo è un uomo. Narrare la resistenza al disumano (16.V.2013).

[475] Véase información del evento, anunciado para el 5.V.2011, disponible en: http://www.mondoprofessionisti.it/articoli_s-2-6227-14-Avvocati,_domani__a_Siracusa_ritorna_%26amp%3Bquot%3BDaedalus%26amp%3Bquot%3B_.html

El *Progetto Daedalus– Percorsi giuridici, filosofici, storici e letterari* desarrollo otras actividades (Conferencias de 19.XI.2010, "Stato Unitario e Federale", y 1.IV.2011, "Verità storica e verità processuale Metodi e Procedure"). No me constan otras convocatorias.

[476] En la narrativa de Maraini, tan atractiva como poco estudiada en España, destacan los temas de género, con títulos como *Voces*, trad. Atilio Pentimalli Melacrino, Barcelona: Seix Barral, 1995 (otra ed., con trad.

participación de la Dott.ssa Simona Lo Iacono, en su doble condición de Magistrato e scrittrice.[477]

El motivo de traer noticia de estas dos experiencias reside, más allá de la imposible comparativa de dimensión entre una y otra, en lo que ambas muestran con carácter de expresiva demanda, así como en el tipo de satisfacción obtenido en cada caso. En cuanto a lo primero, me parece que ellas aportan el dato relevante de la atención que los colectivos de abogados prestan a la enseñanza de 'Diritto e Letteratura', al punto de ciertamente otorgarle una real y objetiva eficacia en los procesos de formación profesional permanente. Esta valorización significa, a mi juicio, tanto la afirmación de su utilidad en orden a proveer habilidades profesionales, como el reconocimiento de la carencia formativa que en los planes de estudio universitarios se produce, procurando la innovación de los mismos mediante su reintroducción en acciones pedagógicas cuya oferta es positivamente evaluada ('attività integrativa accreditata'). Y, de otra parte, respecto a la satisfacción alcanzada, ésta resulta siempre más cumplida cuando se promueve y planifica una estrategia de relación cooperativa involucrando la intervención académica.

3.- Francia: Droit et Littérature. Una estrategia de excelencia académica y de promoción desde la suprema jerarquía jurisdiccional

El caso francés constata una doble estrategia respecto a 'Droit et Littérature'. Ella se conduce a través de la categorización de excelencia académica, y de la promoción desde la Cour de Cassation, instancias jurisdiccional más elevada del sistema judicial de la Nación.

En lo uno, la *École des Hautes Éstudes en Sciencies Sociales* (*EHESS*) de París ha mantenido desde 2009 en sus litas de seminarios una programación específica en 'Droit et Littérature', de duración entre cuatrimestral y semestral,[478] conexa a los laboratorios

---

de Mario Merlino, Madrid: Herce, 2008), *Isolina: la mujer descuartizada*, trad.de Enrique Ortenbach, Barcelona: Lumen, 1998, y más recientemente *Amor perdido*, Barcelona, Galaxia Gutembert, 2013. Sobre Maraini véase el trabajo de Hanafin, Patrick, "Una voz más allá de la Ley. Narrando la violencia en el Derecho y la Literatura", en *Implicación Derecho Literatura. Contribuciones a una teoría literaria del Derecho*, Calvo Gonzàlez, José (dir.), Granada: Comares, 2008, pp. 217-234.

[477] Véase Lo Iacono, Simona. *Tu non dici parola*, Roma: G. Perrone, 2008, *Stasera Anna dorme presto*, Roma: Cavallo di ferro, 2011, y *Effatà: romanzo*, Roma: Cavallo di ferro, 2013.

[478] Véase Liste des Séminaires de l'EHESS, Programme 2009-2010 : *Droit, histoire et littérature* (*du 7 décembre 2009 au 3 mai 2010*) http://www.ehess.fr/fr/enseignement/enseignements/2009/ue/158/;

de enseñanza e investigación denominados Unités Mixtes de Recherche (UMR), vinculados al Centre Nacional de la Recherche Scientifique (CNRS) y a equipos docentes e investigadores existentes en varias universidades, escuelas y liceos del país como, señaladamente, por ejemplo la École Normal Supérieure (ENS) de Paris. Ésta, desde su estatuto autónomo y naturaleza de organismo científico, cultural y profesional (EPSCP), como orientada al más alto nivel de *recherche scientifique fondamentale ou appliquée*, desarrolló entre 2009 y 2013 diversos eventos (conferencias y jornadas internacionales). Su enfoque ha sido generalmente de carácter transdisciplinar (droit, littérature, philosophie, sciences politiques, beaux-arts).[479]

En una perspectiva de naturaleza interdisciplinaria, con balance que inclina sobre todo a lo jurídico, destacaron particularmente el Coloquio internacional *Droit & Littérature / Théories & Pratiques* (febrero 2010)[480] y la jornada científica *Droit et Littérature: un*

Programme 2010-2011 : *Droit, histoire et littérature* (***du*** 6 décembre 2010 au 6 juin 2011***)*** http://www.ehess.fr/fr/enseignement/enseignements/2010/ue/102/; Programme 2011-2012 : *Droit, histoire et littérature* (Enseignement suspendu durant l'année universitaire 2011-2012***)*** http://www.ehess.fr/fr/enseignement/enseignements/2011/ue/1039/; Programme 2012-2013: *Lectures juridiques de la littérature: Léopold Sacher-Masoch* http://www.ehess.fr/fr/enseignement/enseignements/2012/ue/824/ (***du*** 21 mars au 6 juin 2013***) ;*** Programme 2013-2014: *Droit et littérature. La norme entre commandement et récit* (***du*** 4 mars au 10 juin 2014***)*** http://www.ehess.fr/fr/enseignement/enseignements/2013/ue/806/

[479] Véase Conférence le 12 mars 2010 de 10h30 à 12h30 à l'Ecole Normale Supérieure de Anne Teissier-Ensminger (Chargée de recherches au CNRS. Institut d'Histoire du Droit de Paris II. CNRS) : "Autour de la 'jurislittérature'" (Département des Sciences Sociales) (http://www.nonfiction.fr/article-3177-droit_et_litterature__actualites.htm y http://iurisdictio-lexmalacitana.blogspot.com.es/2010/03/droit-litterature-conference.html), En la producción de Teissier-Ensminger figuran: *La beauté du Droit*, Paris: Descartes & Cie, 1999, *La fortune esthétique du Code civil des Français*, Paris: Éditions La Mémoire du Droit, 2004, *L'enchantement du Droit: Légistique Platonicienne*, Paris: L'Harmattan, 2003, *La vie de Jacques-Auguste de Thou. I. Aug. Thuani vita*, Teissier-Ensminger, Anne (ed.), Paris: Honoré Champion, 2007. De singular interés y muy reciente *Le Droit incarné. Huit parcours en jurislittérature***,** Paris: Classiques Garnier (coll. "Esprit des Lois, Esprit des Lettres), 2013. También su edición y valiosa recuperación *Du Droit lettré à la juroslittérature. Sept opuscules de François Broé et de Jean Broé*, París: Classiques Garnier (coll. "Bibliothèque du XVIIe siècle"), 2013.
Asimismo, (20 et 21 novembre 2009), *Hors Normes. Colloque International Droit et Littérature*, en colaboración con el Séminaire "Regards Croisés" del Department of Comparative Literature and English de l'American University of Paris, el Centre de recherche sur les relations entre Littérature, Philosophie et Morale (CRRLPM) de la ENS, y el Centre international d'étude sur la philosophie française contemporaine (CIEPFC) de l'ENS, l'équipe « Etats, Sociétés, Religions » de la Université de Versailles Saint-Quentin-en-Yvelines (http://www.ciepfc.fr/spip.php?article184).
Por último, y más reciente (du 13 juin 2013 au 14 juin 2013), el Colloque Pouvoir des formes, écriture des normes. Sur l'action normative des formes brèves en droit, littérature, philosophie, histoire (Moyen Age – Temps modernes), organizado por el Centre Georges Chevrier (UMR 3507), en la Faculté des Lettres de la Université de Bourgogne, Dijon (http://tristan.u-bourgogne.fr/CGC/manifestations/12_13/13_06-13-14_2.html). Programme: http://www.ehess.fr/centres/grihl/Infos_diverses/Pouvoirs_des_formes_2013.doc

[480] Programa del Colloque international sur *'Droit & Littérature / Théories & Pratiques'* du 25 au 27 février 2010 à l'Institut National d'Histoire de l'Art (INHA).http://www.agendadubiencommun.fr/IMG/pdf/ColloqueDroitLitteratureINHA.pdf

panorama (mayo 2012)[481] que, entre otras, concitó la participación de Richard Weisberg (Cardozo Law School, Yeshiva University, New York) y del Decano de las Facultés Universitaires Saint-Louis, (Bruxelles), Professeur François Ost, indiscutible referente belga en lengua francesa de los estudios sobre 'Droit et Littérature'.[482]

De otra parte, al sesgo de esa convergencia teórica y práctica entre la disciplina jurídica y la literaria tampoco será indiferente la organización de actividades formativas programada por la *Cour de Cassation* de País en el último quinquenio. Así, en colaboración con la *Association Française por L'Histoire et la Justice* (*AFHJ*), cuya

[481] Programa del Colloque International '*Droit et Littérature: un panorana'* (9 mai 2012), bajo dirección de Jean-Louis Halpérin (Professeur de Histoire du droit y miembro del Centre de Théorie et Analyse du Droit) y Françoise Michaut (directrice de recherche au CNRS) accesible en http://www.ens.fr/spip.php?article1380&lang=en. Véase asmismo Michaut, Françoise. *Le Droit dans tous ses états à travers l'œuvre de Robert M. Cover*, Paris. Paris-Montrèal, L'Harmattant, 2001.

[482] La influencia de Ost dentro de área francófona belga ha sido notabilísima. Véanse sus contribuciones *Lettres et lois. Le droit au miroir de la litterature*, Bruxelles: Publications des Facultés universitaires Saint-Louis, 2001 (como ed. junto a Laurent Van Eynde, Philippe Gérard, Michel van de Kerchove); *Raconter la loi. Aux sources de l'imaginaire juridique*, Paris: Odile Jacob, 2004, *Antigone voilee*, Bruxelles: Bruylant, 2004, y *Sade et la loi*, Paris : Odile Jacob, 2005. También *La nuit la plus longue: Sade et Portalis au pied de l'echafaud*, adaptation de Jean-Cla, Louvain-la-Neuve: Anthemis, 2009.

François Ost ha promovido el conocimiento y difusión de los estudios de 'Droit et Littérature' en Bélgica también utilizando una estrategia de excelencia investigadora y docente a través de las *leçons* organizadas e impartidas en el Collage Belgique, creado por la Académie Royale des Sciences, des Lettres et des Beaux-Arts de Bélquique. Así, en unión de Laurent Van Eynde, las tituladas "*Droit et littérature, enjeux d'une rencontre. L'exemple de Shakespeare*" (23 et 30 mars 2011) (información accesible en :http://www.academieroyale.be/cgi?lg=fr&pag=919&tab=111&rec=557&frm=0&par=secorig1012, y http://www.academieroyale.be/cgi?lg=fr&pag=919&tab=111&rec=561&frm=0&par=secorig1012).

Académie Royale ha realizado igualmente el ciclo "Droit et littérature: des liaisons dangereuses" (11 et 28 juin 2011) ((información accesible en: http://www.academieroyale.be/4DCGI/cgi?lg=fr&pag=689, y http://www.academieroyale.be/cgi?lg=fr&pag=774&tab=87&rec=912&frm=0). Véase asimismo Duplat, Catherine. "Droit et littérature: des liaisons dangereuses?", *Bulletin des Bibliothèques de France*, 5 (2011), pp. 112-113.

Entre la bibliografía belga en 'Droit et Littérature' cabe destacar los trabajos publicados en el numéro thématique [Dossier de la journée d'études, organisée sous la forme d'un colloque de deux jours aux Facultés universitaires Notre-Dame de la Paix de Namur; Brogniez, Laurance (dir.) '"Avant-propos" (p.7)] 'Droit et Litterature' de *Textyles: revue des lettres belges de langue française*, 31 (2007), a firma de Simonin, Anne. "Éloge de l'éclectisme. Penser le champ 'Droit et Littérature' à partir des listes de *Legal Novels* (1900-1987)" (pp. 12-27), Dozo, Björn-Olav. "La présence des juristes dans l'institution littéraire belge. Examen de l'évolution des trajectoires scolaires et professionnelles des écrivains dans l'entre-deux-guerres" (pp. 28-46), Aron, Paul, "Littératures judiciaire" (pp. 47-50), Denis, Benoît. "L'Écrivain et ses doubles. *Les Deux Consciences* de Camille Lemonnier" (pp. 61-73), Verstraete-Hansen, Lisbeth. "En quête du « juste » : droit, démocratie et littérature dans l'œuvre romanesque de David Scheinert" (pp. 85-97) y Vanhaesebrouck, Karel. "Le droit d'être oublié. Sur Alost, spectacle de Victoria et de Pol Heyvaert" (pp. 98-105). Todos ellos accesible en : http://textyles.revues.org/285. Asimismo Simonin, Anne, "Mais qui est Richard H. Weisberg? Droit et littérature: nuovelles réflexions sur la queston juvie", *Raisons politiques*, 3, 27 (2007). Pp. 9-35, luego incluido (pp.11-20) en el Dossier *La démocratie peut-elle se passer de fictions?*, Busekist, Astrid von- Anne Simonin- Sandra Travers de Faultrier (coord.), Paris: Presses de Sciences Po, 2007, donde figura asimismo el trabajo de Weisberg (pp. 22-50) "Le droit dans et comme littérature"; Jongen, François- Koen Lemmens, *Droit et littérature*, Préface de François Ost, Louvain-la-Neuve: Anthemis, 2007, y Masson, Jean-Pol. *Le droit dans la littérature française*, Préface de Alain Berenboom, Bruxelles: Bruylant, 2007.

secretaría general está al cargo del magistrat Denis Salas,[483] el Alto Tribunal asumió la realización durante el período 2007-2008 del ciclo *Les grandes affaires criminelles de l'histoire de la justice*, donde al abordar en una de sus sesiones *l'affaire de la séquestrée de Poitiers* aparecieron las primeras relaciones iusliterarias por conexión a las crónicas de André Gide,[484] en adelante intensificadas (2009-2010) por intervenciones del propio Salas.[485]

No obstante, será a partir de diseñar para 2011 entre sus actividades de formación un nuevo ciclo (*Histoire Justice*, marzo-diciembre),[486] y de que en él que se programe el curso titulado *La plume et le prétoire: les écrivains et la justice de leur temps*, [487] que la Cour de Cassation vise y acredite la prestancia de dicha labor formativa con el marchamo de "Manifestation validée au titre de la formation continue des avocats". Una tan valiosa como acertada decisión para la que había hecho prudente seguimiento desde

---

[483] Véase en su producción sobre 'Droit et Littérature': *Albert Camus: la juste révolte*, Paris Michalon, 2002, y junto a Garapon, Antoine, *Imaginer la loi, le droit dans la littérature*, Paris Michalon, 2008.

[484] Cycle *Les grandes affaires criminelles de l'histoire de la justice*. Troisième conférence 13 mars 2008. 'L'affaire de la séquestrée de Potiers', por Jean-Marie Augustin, professeur à l'Université de Poitiers. Información accesible en: http://www.courdecassation.fr/colloques_activites_formation_4/2008_2484/affaires_criminelles_11097.html

[485] Cycle *Les grandes affaires criminelles de l'histoire de la justice*. Dixième conférence 2 avril 2009. 'Les affaires criminelles dans la littérature', por Denis Salas, magistrat et secrétaire générale de l´ AFHJ. Información accesible en: http://www.courdecassation.fr/colloques_activites_formation_4/2009_2854/affaires_criminelles_12009.html

[486] Véase *Cour de Cassation. Colloques et activités de formation*: http://www.courdecassation.fr/colloques_activites_formation_4/2011_3807/cycle_histoire_justice_2011_mr91.html

[487] Integrado por las siguientes sesiones : 'Le procès de Jeanne d'Arc. Problèmes juridiques' (10 février 2011) por Jean Favier, membre de l'Institut d' histoire de Paris-Sorbonne : http://www.courdecassation.fr/colloques_activites_formation_4/2011_3807/justice_2011_18711.html; 'Madame de Sévigné et les procès de son temps' (24 mars 2011) por Arlette Lebigre, Professeur Émérite des Universités de Paris-Sud et à Clermont-Ferrand: http://www.courdecassation.fr/colloques_activites_formation_4/2011_3807/justice_2011_18712.html; 'A la recherche de "son"calas : Balzac et l'affaire Pleytel' (12 mai 2011) por Gérard Gengembre, Professeur à l'Université de Caen : http://www.courdecassation.fr/colloques_activites_formation_4/2011_3807/justice_2011_18713.html; 'L'imaginaire de la justice chez Jules Verne et Alexandre Dumas' (22 septembre2011) por Boris Bernabé, Professeur Agrégé de l'Université de Besançon : http://www.courdecassation.fr/colloques_activites_formation_4/2011_3807/justice_2011_18714.html; "Ne jugez pas !" Gide et la cour d'assises (20 octobre 2011) por Sandra Travers de Faultrier, avocat, Maître de conférence à Science Po : http://www.courdecassation.fr/colloques_activites_formation_4/2011_3807/justice_2011_18715.html; 'La justice et la miséricorde chez François Mauriac' (17 novembre 2011), por Jérôme Michel, Maître des requêtes au Conseil d'Etat : http://www.courdecassation.fr/colloques_activites_formation_4/2011_3807/justice_2011_18716.html, y 'Jean Giono et l'affaire Dominici' (8 décembre 2011) por Denis Salas: http://www.courdecassation.fr/colloques_activites_formation_4/2011_3807/justice_2011_18717.html

la primera ocasión en que comprometió su presencia institucional el año 2006 como una de las entidades coorganizadoras –junto a la *AFHJ*, el Institut des Hautes Études de la Justice y la Ècole Nationale de la Magistrature– del coloquio *Droit et Littérature. XVIIe-XXe siècles*.[488]

Francia, pues, ofrece una estructuración de relaciones cooperativas que ha involucrado desde la construcción metodológica trans e interdisciplinar[489] lo tocante a una sensible preocupación por parte de las *instancias judiciales*. En efecto, jueces y magistrados han estado presentes desde muy temprana hora con una acción directa y concientemente dirigida la innovación de los procesos de formación permanente y acceso a la práctica del Derecho.

Pero es que también el mundo de la enseñanza superior universitaria en Francia –al menos si consideramos que servir de ejemplo una institución de excelencia académica

---

[488] Véase Colloque *Droit et Littérature* (13 et 14 octobre 2006): http://www.courdecassation.fr/formation_br_4/2006_55/xviieme_xxeme_9290.html#. Programme (http://www.courdecassation.fr/IMG/File/pdf_2006/13_oct_droit_et_litterature/programme_13-14_10_2006.pdf) distribuido en tres secciones: "Fictions littéraires et fictions juridiques". "Scène judiciaire et imaginaire romanesque" y "Exigence de Justice et rôle politique de l'écrivain". Participaron, entre otros, François Ost, Richard Weisberg, Denis Salas, Antoine Garapon y Philippe Malaurie.

[489] Remonta a la temprana traducción frances por Chrostine Hivet y Philipe Jouary de Posner, Richard A. *Droit et Littérature*, Paris: PUF, 1996. Ésta precede a una pronta aparición de trabajos como el de Malaurie, Philippe. *Droit et littérature. Anthologie*, Paris: Cujas, 1997, o Frison-Roche, Marie-Anne. "L'injustice racontée aux enfants, De la littérature au droit", **L'avenir du** *droit, Mélanges en hommage à François Terré*, Paris: Dalloz/Puf/Editions du Juris-Classeur, 1999, pp.199-208. En la década siguiente están: el monográfico 'Droit et Littérature´ de *Europe*, 876 (avril 2002), dossier (344 pp.) "Droit et littérature".*De la narration du droit aux fictions juridiques*, con contribuciones de, entre otros, Christian Biet ("L'empire du droit, les jeux de la littérature"), Richard H. Weisberg ("Alors vous serez son garant"), Maria Aristodemou ("Le législateur en son labyrinthe") o Pierre Verdaguer ("Représentants de la loi dans le roman policier français") ; *Droit et littérature sous l'ancien régime: le jeu de la valeur et de la loi*, Biet, Christian (ed.), Paris: Honoré Champion, 2002; el monográfico 'Droit et littérature' de *Laboratoire italien. Politique et société*,5. (2004) [Lyon: ENS-LSH Editions], Cau, Maurizio –Giuliano Marchetto (eds.), con trabajos, entre otros, de Cau, Maurizio –Giuliano Marchetto. "Droit et littérature" (pp.7-12), Carta, Paolo. "Humanisme juridique due XXe siècle" (pp.13-37) y Marchetto, Giuliano. **"**Luoghi letterari e argomentazione giuridica nella Sylva Nuptialis di Giovanni Nevizzano d'Asti (1518)" (pp. 85-104); Ryf, Jean-Pierre. *Justice et littérature: regards croisés*, Anglet : Atlantida, 2004; *Littérature et droit, du Moyen Age à la période baroque: le procès exemplaire*. Actes de la journée d'études du groupe de recherche Traditions antiques et modernités de Paris VII (29 mars 2003), Geonget, Stéphan- Bruno Méniel (eds.), Paris: Honoré Champion, 2008; *Jean de la Fontaine juriste?: lectures de fables choisies à la lumière du droit : recueil des contributions à la journée d'étude du 21 mai 2008*, préface de Eric Gojosso; avant-propos de Rose-Noëlle Schütz, Gauduchon, Marine- Marie Tinel (org.), Paris : LGDJ, 2009 (La jornada de estudio fue convocada por la Association des doctorants de l'Ecole doctorale Droit et Science politique Pierre Couvrat, en la que participan doctores de las universidades de Poitiers, Angers, La Rochelle, Le Mans y Limoges); Slama, Alain-Gérard, *Littérature et Droit*, Paris : Académie des sciencies morale et politiques, 2010; Sapiro, Gisèle. *La responsabilité de l'écrivain: littérature, droit et morale en France, XIXe-XXIe siècle*, Paris: Éds. du Seuil, 2011, y Nathan Benjamin Cardozo, "Droit et Littérature", trad. de François Michaut, *Clio Thémis*. Revue électronique d'histoire du droit, 2011, accesible en : http://www.cliothemis.com/IMG/pdf/Francois_Michaut.pdf; Vergès, Jacques. *Justice et littérature*, Paris : PUF, 2011; *Imaginaires juridiques et poétiques littéraires*, Grall, Catherine- Anne-Marie Luciani (dir.), Amiens : Ceprisca, 2013.

como el Collège universitaire de Sciences Po, y en él su Institut d'études politiques (***IEP***) de ***Paris,*** especializado en formación intelectual en el área de humanidesdes y ciencias sociales– es cada día igualmente más consciente de que positivas convergencias como las que materializan en 'Droit et Littérature' son esenciales para la innovación pedagógica, y ciertamente las incorpora a su cuadro de enseñanzas regladas. Ya en 2006 había establecido Sciences Po un programa de Pregrado (*Undergraduate Law Currículum*) bajo el título de 'Droit, Histoire et Littérature", que a partir de 2009 se convertirá en seminario con el de 'Littérature et Droit', cuya programación ha continuado alcanzando, de acuerdo a la información de que dispongo, el año universitario 2011/2012.[490]

4.- Reino Unido: Law and Literature. Una estrategia humanista

La situación de 'Law and Literature' en Reino Unido es de índole peculiar. En principio, sin duda por comunidad lingüística con los EEUU y el estado de desarrollo del *Movement* allí inaugurado en década de los 70 aunque con rumbo ideológicamente reconducido y más sujeto ya en la del 90[491], hubo una propensión favorable a acoger y asimilar la innovación crítica que aquél introducía en el diseño curricular de los estudios jurídicos oficiales[492]. No obstante, el fundamental peso de esta recepción se hizo efectivo antes que nada en diseño curricular científico e investigador de los docentes[493].

---

[490] Programa disponible en http://supportscoursenligne.sciences-po.fr/2011_2012/CCUL1895/pdf/CCUL1895_plan_cours.pdf. Han sido profesores habituales del mismo Marie-Anne Frison Roche, Professeur de Droit (IEP. Paris) y Alain-Gerard Slama, Professeur, journaliste de *Le Figaro* y chroniqueur.

[491] Visible a partir de Weisberg, Richard H., *Poethics: And Other Strategies of Law and Literature*, New York: Columbia University Press, 1992.

[492] Lee, Simon. "Law and Literature: Goodbye Austin, Hello Austen?", *Oxford Journal Legal Studies*, 10 (1990), pp. 252-259; Aristodemou, María. "Studies in Law and Literature: Directions and Concerns", *Anglo-American Law Review*, 22 (1993), pp. 157-193; Ward, Ian. "From Literature to Ethics: The Strategies and Ambitions of Law and Literature", *Oxford Journal Legal Studies*, 14 (1994), pp. 389-400.

[493] A destacar, por muy justificado mérito, Ward, Ian. *Law and Literature: Possibilities and Perspectives*, Cambridge: Cambridge University. Press, 1995, en esp. "Law and Literature: A Continuing Debate", pp. 3-27; *What are Law Schools For?*: *Pressing Problems in the Law*, Birks, Perter (ed.), Oxford: Oxford University Press 1996, v. 2 [la publicación estaba auspiciada por la Society of Public Teachers of Law (SPTL)]; *Law and Literature*. Freeman, Michael D. A.- Andrew D. E. Lewis (eds.), Oxford-New Yok: Oxford University Press, 1999 [Actas del la Conference 'Literature and the Law', organizada por la University College. London (June 29-30, 1998), que incluye trabajos de, entre otros, James Boyd White (Hart Wright Professor of Law, Professor of English, and Adjunct Professor of Classical Studies, University of Michigan, USA), Richard H. Weisberg, Ian Ward, Melanie L. Williams (University of Exeter), Maria Aristomedou, Thomas Morawetz, Jeanne Gaakeer, Anthony Bradney. Los editores Freeman (Professor of English Law, University College, London) y Lewis (Senior Lecturer in Law,

Prioridad que sin dejar de ser lógica, sólo en menor medida se trasladó luego a la oferta de enseñanza. Y así, ciertamente, en la década del 2000 el alumnado del *graduate programme* en Derecho (*LLB*) no halló demasiadas oportunidades para incorporarla a sus cuadros de asignaturas, o bien únicamente en régimen de optativa dentro de los Qualifying Law Degrees, de modo que en consecuencia sólo se pudo hablar –a pesar del decidido empeño de no pocos–[494] de un proceso real de innovación pedagógica en no más de media docena de instituciones universitarias de enseñanza superior.[495]

University College, London)]; Cownie, Fiona. "Searching for Theory in Legal Education", *The Law School*: *Global Issues, Local Questions***,** Cownie, Fiona (ed.), Aldershot: Dartmouth Publishing, 1999, pp. 41-6, y Bradney, Anthony. "An Educational Ambition for Law and Literature", *International Journal of the Legal Profession*, 7 (2000), pp. 343-355.
En esta etapa aparecen publicados, además, Dolin, Kieran. *Fiction and the Law: Legal Discourse in Victorial and Modernist Literature*, Cambridge: Cambridge University Press, 1999 y War, Ian. *Shakespeare and the Legal Imagination*, London: Butterworths, 1999.

[494] Coincidente en general con el debate sobre Espacio Europeo de Educación Superior (*EEES*). Véase: Aristodemou, María, *Law and Literature: Stories Here to Eternity*, Oxford University Press, Oxford, 2000; Williams, Melanie L. *Empty Justice: one Hundred Years of Law, Literature and Philosophy*, London: Cavendish, 2002; Bradney, Anthony. *Conversations*, *Choices and Chances: The Liberal Law School in the Twenty-First Century*, Oxford: Hart Publishing, 2003; Hanafin, Patrick-Adam Gearey-Joseph Brooker. "Introduction: On Writing: Law and Literature", *Law and Literature*, Hanafin, Patrick-Adam Gearey- Joseph Brooker (eds.), Oxford: Blackwell Publishing, 2004 [Journal of Law and Society Special Issues. Issue 4], pp. 1-2; Harris, Phil- Beinart, Sarah. "A Survey of Law schools in the United Kingdom, 2004", 39, 3 (2005) *The Law Teacher*, pp. 299-366; Williams, Melanie L. *Secrets and Laws: Collected Essays in Law, Lives and Literature*, London: Universitu College London Press, 2005; Cownie, Fiona. *"Transforming a discipline: the changing world of academic lawyers* in United Kingdom", *Higher Legal Culture and Postgraduate Professional Legal Education in Europe: A Comparative Analysis*, Olgiati, Vittorio (ed,), Napoli: Edizioni scientifiche italiane, 2007. pp. 111-124, y Dolin, Kieran, *A Critical Introduction to Law and Literature*. Cambridge-New York: Cambridge University Press, 2007.
El año 2007 tuvo también lugar la celebración del International colloquium 'Rights, Ethics, Law and Literature' (6-8 July 2007), que organizado por la Profra. Melanie L. Williams en la School of Law, Swansea University, con colaboración del Law and Humanities Institute (New York) y el Justword Centre (School of Law, Swansea University). Las intervenciones del Plenario correspondieron a los Profesores Richard H. Weisberg (Cardozo Law School, Yeshiva University, New York) y Desmond Manderson (Faculty of Law. McGill University. Montrea. Canada) (http://www.swansea.ac.uk/law/research/conferences/lawliteraturecolloquium-6-8july2007/).
Véase también Lockey, Brian C. *Law and Empire in English Renaissance Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006; Zomchick, John P. *Family and the Law in Eighteenth-Century Fiction: The Public Conscience in the Private Sphere*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007; Chaplin, Sue (School of Cultural Studies. Leeds Metropolitan University). *The Gothic and the Rule of Law, 1764-1820*, London: Palgrave. 2007, "Textual Proprieties: The Limits of Law and Literatura. Towards a Gothic Jurisprudence", *Studies in Law, Politics and Society*, 43 (2008) [Special Issue: 'Law and Literature Reconsidered'], pp. 113-132; *Shakespeare and the Law*, Raffield, Paul- Gary Watt (eds.), Oxford: Hart Publishing, 2008; Williams, Melanie L. "Law and the Humanities: a question of integrity", *International Journal of Law in Context*, 5 (2009), pp. 243-261 y Gurnham, David. *Memory, Imagination, Justice: Intersections of Law and Literature*, Farnham: Ashgate Publishing Ltd, 2009.

[495] Véase Lister, Robin. "Law and Literature and the LLB: an Apology for Poetry in the Undergraduate Law Curriculum" [*paper* presentado al Learning in Law Annual Conference, UK Center for Legal Education (www. ukcle.ac.uk), University of Warwick (London, UK), Jan. 2007]. Disponible en: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=999514. (Lister pertenece a la School of Law of *Bradford University*).

Sin embargo, en el período más próximo, últimos 5 años, esa tendencia ha experimentado una notable transformación,[496] al punto de registrar constante y creciente acceso de la docencia en 'Derecho y Literatura' a la estructura de las enseñanzas universitarias y sus planes de estudio de títulos oficiales de grado y postrado en Derecho. Es el caso de la Newcastle University,[497] University of Edinburgh[498], University of Manchester,[499] University of Hull (Yorkshire),[500] University of Exeter,[501] University of Kent (Canterbury, Kent),[502] o el Birkbeck College (University of London) y la University of Warwick (Coventry). La estrategia con que estos y otros varios centros[503]

En Irlanda, el año 2008 (Autumn Semester), Seminar Programme 'The Law in Ireland' del Institute of Iris Studies & School of Law en la Quen's University Belfast, Sinéad Sturgeon (School of English, Queen's University Belfast) dictó (14 October) con el título de 'Ireland at the Bar: Law and Literature in Irish Writing' uno de los seminarios programados. Véase: http://www.qub.ac.uk/schools/IrishStudiesGateway/FileStore/Filetoupload,126571,en.doc

[496] Véase el más reciente trabajo de Ward, Ian. "Legal Education and the Democratic Imagination", *Law and Humanities*, 3, 1 (2009), pp. 87-112, en esp. pp. 87-93.

[497] 2010-2011. Group Seminar. Autumn 2010 programme. HaSS Faculty Research Development Group. Newcastle Ethics, Legal, and Political Philosophy (NELPP) Seminar Series. 27th October 2010 *Ian Ward,* Newcastle University "On Literary Jurisprudence" (http://www.ncl.ac.uk/hss/frdg/events/item/on-literary-jurisprudence1). El texto del seminario se encuentra publicado en *Journal of Law and Interdisciplinary Studies Perspectives* (2011) accesible en: http://web.law.und.edu/jlis/essays/wardessayIII.html

Newcastle Law School, *Interdisciplinary and Law: Seminar an Lectures Series (2012-2013) Law and Literature (LL). Lectures:* Law School 'Formalism, pragmatism and law and literature'. Symposium, led by Stanley Fish (April 17 2012). Seminars: February 20th 2013 *Ian Ward, Newcastle University (LL)* "At Home with the Dombeys"; February 27th 2013 *Melanie L. Williams, Exeter University (LL)* "Feminist Science Fiction and the Flight from Hegemony"; March 6th 2013 *Maria Aristodemou, Birkbeck College, London (LL)* "Three Close Ups In Search of Truth: Law, Psychoanalysis, Cinema"; March 13th 2013 *Robin Lister, Bradford University (LL)* "Common Law, Cricket and Literature"; April 17th 2013 *Paul Raffield, Warwick University (LL)* "Law and the Equivocal Image: Sacred and Profane in Royal Portraiture"; April 24th 2013 *Gary Watt, Warwick University (LL)* "Futures of the Legal Imagination"; May 1st 2013 *David Gurnham, Southampton University (LL)* "Intersections of Gender, Class and Sade in the Rochdale 'on-street grooming' case"; May 15th 2013 *Richard Mullender, Newcastle University (LL)* "Law, Literature and the Bi-Hemispherical Brain" (http://www.ncl.ac.uk/nuls/research/seminars/)

[498] College of Humanities and Social Science. 2012/2013: Postgraduate Course: Rhetoric, Law and Literature. (http://www.drps.ed.ac.uk/12-13/dpt/cxlaws11289.htm). Code LAWS11289. Credit rating: 20

[499] SCHOLL OF LAW. **2013-2014:** UNDERGRADUATE. COURSE MODULE - LAW, LITERATURE AND ART **(HTTP://COURSES.HUMANITIES.MANCHESTER.AC.UK/UNDERGRADUATE/MODULE.HTML?CODE=LAWS 30672)** CODE: **LAWS30672. CREDIT RATING: 20**

[500] Scholl of Law. 2013-2014: Undergraduate. Course offered by the Department of English (http://www2.hull.ac.uk/ug/2014-courses/law-literature.aspx)

[501] Scholl of Law, 2013-2014: Undergraduate. Course Law and Literature (http://socialsciences.exeter.ac.uk/law/modules/law3068). Code: LAW3068). Credit rating: 15.

[502] Scholl of Law. 2013-2014: Social Sciences Undergraduate Stage 2 & 3. Course Law and Literature (http://www.kent.ac.uk/courses/modulecatalogue/modules/LW551). Code: LAW551). Credit rating: 15.

[503] Así, la labor del Prof. Martin A. Kaymann (Cardiff School of English, Communication & Philosophy) con Postgraduate Students (http://www.cardiff.ac.uk/encap/contactsandpeople/profiles/kayman-martin.html); Profra. Julia J.A. Shaw (Montfort University Lecester) (http://www.dmu.ac.uk/research/research-faculties-and-institutes/business-and-law/law/law-and-the-humanities.aspx), y los seminarios de investigación del Prof. Rex Ferguson (Department of English.

han afrontado el reto y consolidado posiciones se ha basado en la incorporación de la perspectiva metodológica multidisciplinar de los Socio-Legal Studies, Cultural Studies y Humanities.[504] La School of Law of Birkbeck Collage es quizá el mejor y más representativo ejemplo; en ella funciona el *Centre for Law and the Humanities*, bajo dirección de los profesores Patrick Hanafin y Maria Aristodemou.[505] Asimismo University of Warwick, donde se edita desde 2007 la revista *Law and Humanities.*[506] *El aporte multidisciplinar se extiende a partir de fechas muy cercanas al Centre for Mediaeval and Early Modern Law and Literature*,[507] creado en la School of English. University of St Andrews, y bajo la actual dirección de la Prof. Lorna Huston,[508] que durante el año académico 2012-2013 ha desarrollado un módulo docente honorífico sobre Literatura y Derecho en la Inglaterra moderna.[509] Finalmente, reseñar el proyecto *The Indian Ocean: narratives in literature and law* financiado por Arts and Humanities Research Council (AHRC) Landscape y el Environment Programme que ha venido desarrollándose (July 2007- June 2010) en la School of Humanities de la University of Southampton con cualificación 'MA teaching' para el perfeccionamiento del desempeño de tareas docentes.[510] Así, por tanto, la transformación experimentada ha inaugurado una etapa de tránsito donde es posible albergar la idea de que 'Derecho y Literatura' no sea únicamente ocasión para el abordaje científico de un grupo marginal

---

University of Birmingham), recientemente concretada en *Criminal Law and the Modernist Novel: Experience on Trial*, Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

[504] Feenan, Dermot. "Foreword: Socio-legal studies and the humanities", *International Journal of Law in Context*, 5, 3 (2009) pp. 235-242 (Feenan es professor de la University of Ulster); o Lister, Robin. "Reading Law as Literature. Cases for Conversation", *Law and Art: Ethics, Aesthetics, Justice,* New York-London: Routledge-Cavendish, 2011, pp. 204-216, sobre las posibilidades de diálogo entre Derecho y Poesía.

[505] Véase: http://www.bbk.ac.uk/law/our-research/centre-for-law-and-the-humanities

[506] Véase: http://www.hartjournals.co.uk/lh/. Igualmente : http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/law/research/clusters/lawandhumanities/

[507] Véase: http://www.st-andrews.ac.uk/cmemll/

[508] Entre sus trabajos véase la monografía *The Invention of Suspicion: Law and Mimesis in Shakespeare and Renaissance Drama*, Oxford: Clarendon Press, 2007, y como co-editora, junto a Victoria Kahn, *Rhetoric and Law in Early Modern Europe*, New Haven: Yale University Press, 2001, y junto a Erica Sheen *Literature, Politics and Law in Renaissance England*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005. En la actualidad elabora, como editora junto a Bradin Cormack (Associate Professor, Department of English, University of Chicago), *The Oxford Handbook of English Law and Literature, 1500-1800* (Oxford, 2015). En este proyecto le a sido asignado al profesor Robert Allan Houston (University of St Andrews. School of History. Scottish and English social history, 1550-1800) el cap. 'Law and Literature in Scotland, c.1450-1707'.

[509] Véase Honours Module. "Literature and Law in Early Modern England". Code: EN4343. Credit rating: 30.Su duración extendió a lo largo de 11 seminarios de discusón. Maís información disponible en: http://www.st-andrews.ac.uk/media/school-of-english/documents/EN4343.pdf

[510] Véase http://www.southampton.ac.uk/indianocean/ El proyecto incluyó la formación de un grupo de lectura en materia de 'Derecho y Literatura' (Law and Literature Reading Group).

de selectos e instruidos investigadores[511] sino, además, una prometedora disciplina académica que tiene a la teoría cultural del Derecho, al Derecho comparado y a la teoría literaria como materiales para una dotar de dimensión humanista la formación y el aprendizaje jurídicos.

5.- España. Derecho y Literatura. El horizonte de una estrategia en políticas públicas: nuevo derecho a comprender.

Hace ahora poco más dos años que, durante un Curso de Verano organizado por la Universidad de Málaga a través de su Fundación General, públicamente me manifesté a favor del trabajo interdisciplinario en 'Derecho y Humanidades' como vínculo de excelencia académica, además poniendo particular énfasis en las relaciones 'Derecho y Literatura'.[512] Y hace ahora poco más de un año que también ordené y expuse los principales elementos que integran el panorama docente de 'Derecho y Literatura' en nuestras universidades.[513]

A la vista del conjunto de unidades, módulos y seminarios impartidos en grado y postgrado más recientemente[514] no se me hace necesario modificar en lo sustancial los

---

[511] Así, el Proyecto 'Law in African Literature', desarrollado (2010) en el British Institute in Eastern Africa (London) por su director, Ambreena Manji, Professor of Law en Cardiff University, http://www.biea.ac.uk/law-in-african-literature/

[512] Véase 'Camino de la excelencia', Xª edición de los Cursos de Verano de la Universidad de Málaga. Sede Ronda. Programa «La Excelencia de las humanidades», 7 de julio de 2011: "Interdisciplinaridad como vínculo de excelencia: Derecho y Humanidades" (http://www.infouma.uma.es/joomla/index2.php?option=com_docman&task=doc_view&gid=3005&Itemid=43).

[513] Calvo González, José. "Derecho y Literatura, ad usum scholaris juventutis. (Con relato implicito)", *Il contributo di Law and Humanities nella formazione del giurista*, Casucci, Felipe- M. Paola Mittica (eds.), cit., pp. 21-42. Ahora también en Calvo González, José. *El escudo de Perseo. La cultura literaria del Derecho*, Granada: Comares, 2013, pp. 349-375, en esp. pp. 369-372.

[514] Registro aquí como *addenda* las siguientes: 1) 2010-2011: Asignatura obligatoria impartida en la Facultad de Derecho de la Universidad de Oviedo durante ese Año Académico, con el título de 'Literatura y Derecho' (60 h. lectivas), a cargo del Dr. José Leopoldo Sánchez Torre, TU del Departamento de Filología Española de la Facultad de Filosofía y Letras. 2) 2012: publicación de las Tesis Doctorales de Iker Nabaskues (Profesor de Filosofía del Derecho. Departamento: Derecho Administrativo, Constitucional y *Filosofía del Derecho*. Facultad de Derecho-Zuzembide Fakultatea. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea*) Derecho y Literatura. El sentido de la Justicia en las novelas de Robert Louis Stevenson, Cizur (Navarra): Aranzadi, 2012, y Daniel J. García López (Profesor del Área de Filosofía del Derecho. Facultad de Derecho. Universidad de Almería), Organicismo silente. Rastros de una metáfora en la Ciencia jurídica, Granada, Comares, 2013***,** y 3) 21-23 de mayo de 2013, organización y coordinación a cargo de los Drs. Joxerramon Bengoetxea *e* Iker Nabaskues (Departamento: Derecho Administrativo, Constitucional y *Filosofía del Derecho*. Facultad de Derecho-Zuzembide Fakultatea. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea) del Workshop *Perspectives from Justice and Fundamental Rights in literatura: an approach from legal culture in a*

datos ofrecidos, ni las conclusiones allí propuestas. La progresiva incorporación de la temática 'Derecho y Literatura' (y también 'Literatura y Derecho') a proyectos de investigación, en ocasiones con insistente vocación internacional,[515] todavía no equilibra en igual grado de concurrencia a una desembocadura en los programas docentes. La avenida hasta las aulas no se ha producido aún.

Pero hoy existen instrumentos que permiten confiar en un horizonte diferente. Derivan de la constitución, por acuerdo del Consejo de Ministros de 30 de diciembre de 2009, de la *Comisión de Modernización del Lenguaje Jurídico*.[516] Su *Informe*[517] incluye en el apartado de 'Recomendaciones a instituciones' –y en particular respecto de la Formación universitaria de conformidad a nuevo modelo de universitario que impulsa el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)– como una de las medidas apropiadas para la realización de la "nueva política pública" que persigue dar efectividad al *derecho a comprender*, el "incorporar en los planes de estudios de los futuros juristas

---

European context, celebrado en el Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati/ Oñati Internatona Institute for the Sociology of Law (Gipuzkoa) (http://www.iisj.net/iisj/de/calendario-workshops-2013.asp?nombre=7010&tamFuente=0.7).

[515] Véanse las *Lecciones* del Seminario de Estudios Medievales y Renacentistas (SEMYR), de la Universidad de Salamanca, correspondientes al Curso 2010-2011, entre las que figura la pronunciada por Jesús D. Rodríguez Velasco, *Plebeyos márgenes. Ficción, industria del derecho y ciencia literaria (siglos XIII-XIV*), Salamanca: Seminario de Estudios Medievales y Renacentistas / Sociedad de Estudios Medievales y Renacentistas SEMYR [Lecciones, 3], 2011. Rodríguez Velasco es catedrático de Estudios Medievales y de la Edad Moderna, Department of Latin American and Iberian Cultures, Institute for Comparative Literature and Society, Columbia University. Otras de sus publicaciones con indiscutible interés para nuestro temas son: "Theorizing the Language of Law", *Diacritics*, 36.3-4 (2006), pp. 64-86; *Ciudadanía, soberanía monárquica y caballería: poética del orden de caballería*, Tres Cantos. Madrid: Akal, 2009 [*Order and chivalry: knighthood and citizenship in late medieval Castile*, trans. Eunice Rodríguez Ferguson, Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 2010] (sobre relaciones entre investidura caballeresca y jurisdicción política); "La urgente presencia de las *Siete Partidas*", *La Corónica*, 38.2 (Spring 2010):97-134, o "Political Idiots and Ignorant Clients: Vernacular Legal Language in Thirteenth-Century Iberian Culture", *Digital Philology: A Journal of Medieval Cultures*, 2.1 (Spring 2013), pp. 86-112.

Asimismo el Proyecto I+D del Ministerio de Ciencia e Innovación FFI2010-17870, 'La Biblia en el teatro áureo español (I): Del *Códice de Autos Viejos* a Lope de Vega', coordinado por Juan Antonio Martínez Berbel (Universidad de La Rioja), donde participan las universidades de Toulouse II-Le Mirail –Grupo France Meridionale Espagne. Histoire des sociétés du Moyen Age à époque contemporaine (FRAMESPA)–, Universidad de Navarra – Grupo de Investigación Siglo de Oro (GRISO) –, Brithis Columbia, Université de Montreal y Universidad de La Rioja. Este Proyecto ha organizado las jornadas 'La frontera de la ley Justicia e injusticia en el teatro áureo de tema bíblico' (Université de Toulouse II-Le Mirail, 17 de junio de 2013 y 19 de junio de 2013 Universidad de La Rioja). Véase Programa en http://www.la-semyr.es/wp-content/uploads/2013/06/Programa.pdf

[516] Presidida por el Secretario de Estado de Justicia y con el Director de la Real Academia de la Lengua Española como vicepresidente, la Comisión estuvo integrada por ocho vocales provenientes de diversas disciplinas, profesiones e instituciones: Víctor García de la Concha, Gabriela Bravo Sanestanislao, Carlos Carnicer Díez, Gabriela Cañas Pita de la Vega, Alex Grijelmo García, Jesús María García Calderón, Mercedes Bengoechea Bartolomé, María Peral Parrado, y Salvador Gutiérrez Ordóñez.

[517] Véase http://lenguajeadministrativo.files.wordpress.com/2013/05/cmlj-recomendaciones.pdf

materias sobre el buen uso del lenguaje jurídico que enseñen a construir discursos escritos y orales claros". Y así, insta específicamente a las facultades de derecho para "que aprueben y den visibilidad a este tipo de asignaturas en sus planes de estudios". Esta exhortación materializó en la firma el 21 de diciembre de 2011 de un *Convenio Marco* suscrito entre Real Academia Española, el ministerio de Justicia, Fiscalía General del Estado, Real Academia de Legislación y Jurisprudencia, Consejo General de la Abogacía Española, Consejo General de Procuradores de España y Conferencia de Decanos y Decanas de Facultades de Derecho de España,[518] destinado a impulsar aquellas recomendaciones y asegurar su ejecución.

Pues bien, uno de los miembros de la Comisión, Jesús María García Calderón, Fiscal Jefe del Tribunal Superior de Justicia, ha insistido en la concreción de ese *nuevo derecho a comprender* a través de incluir en la 'formación humanista del jurista' nuevas disciplinas relacionadas con el lenguaje, la retórica o el estudio de la literatura comparada, señalando en 'Derecho y Literatura' la existencia de una influencia fértil y recíproca para ambas disciplinas.[519]

El horizonte es, pues, más prometedor. No se trata de predicciones, y aún menos de forzarlas. Sí es posible, no obstante, constatar un avance indiscutible. De hoy y en adelante 'Derecho y Literatura' es algo –inevitable recordar en este momento a Enrique Marí–[520] de lo que ya no es preciso 'hablar en voz baja'. Y, por tanto, al recuperar timbre más sonoro y perceptible, pienso que un asunto sobre el que no deberíamos volver a hablar sería el de la polémica con los escépticos. De lo que se trata a partir de ahora es de entablar un diálogo intelectual, y una colaboración pedagógica, con los cultivadores de 'Literatura y Derecho'. Éstos, desde disciplinas como la Filología, la Teoría de la Literatura o la Literatura comparada, han ofrecido en general un proceder

[518] Accesible desde

[519] García Calderón, Jesús María, "Panorama interior: Breve introducción de *Un nuevo derecho a comprender*", en Blog 'La soledad partida', entrada de 20 de agosto de 2011 (http://www.lasoledadpartida.com/2011/08/panorama-interior-breve-introduccion-de.html); "Un derecho nuevo a comprender", *Cuadernos de Derecho y Comercio*, 57 (junio 2012), pp. 142-179, en esp. pp. 160-161 y "Nuevo derecho a comprender", en *Ánfora Nova. Revista literaria* (Rute. Córdoba) [monográfico 'Derecho y Literatura', Molina Caballero, José M. (Coord.)], 91-92 (2012), pp. 15-43, en esp. p. 28. En este monográfico participan asimismo Eduardo Torres-Dulce Lifante, Fiscal General del Estado, José María Cazorla, Rafael Mir Jordano, Francisco de Paula Sánchez Zamorano, Morales Lomas, Alicia Aza y Antonio Garrigues Walter.

[520] Mari, Enrique E. "*Derecho y literatura. Algo de lo que sí se puede hablar pero en voz baja*", *Doxa*, 21-II (1998), pp. 251-287.

modélico en sus acercamientos a temas jurídicos, y a los juristas corresponde desde ya desarrollar con igual esmero lo que llamo la *Cultura literaria de Derecho*.

La propuesta de acercar la *Literatura* al *Derecho* durante la formación jurídica no cabe duda que beneficiará la mejora de destrezas expresivas, asimismo con mejora semántica del lenguaje comprensivo. Pero, además, esa inmediación valoriza el uso jurídico-cultural que de ella puede obtenerse. A eso llamo *Cultura literaria de Derecho*.

'Derecho y Literatura' ofrece, desde mi punto de vista, una oportunidad de extraordinario valor para la renovación de los procesos cognitivos del Derecho vigente. Esto no significa sino afrontar desde la Literatura las cuestiones jurídicas y jurídico-morales, latentes, subyacentes en el *Derecho que es*; de lo contrario, es muy probable que sobrevenga el fracaso. Para evitarlo, así lo he defendido, se ha de utilizar la Literatura con el decidido propósito de cuestionar los consensos fundantes de la *neutralidad* del paradigma dogmático, lo que implica observar en él, pero sin sucumbir al punto de vista hegemónico. La *Cultura literaria de Derecho* se convierte entonces en el *escudo de Perseo*.

En la lectura de obras literarias, además, suele existir más vida que en los códigos. Más vida también que en los casos llamados 'prácticos', que o bien ofrecen a los alumnos inextricables juegos de ajedrez o bien causan sonrojo por su puerilidad. La Dogmática es blanco sobre negro, y a tal extremo que lo ennegrecido a veces llega a predominar tanto como para devorar incluso el último margen en blanco. La misión formativa de la *Cultura literaria de Derecho* tiene por objeto enseñar a reconocer, ubicar y explorar las zonas grises; mostrarnos, situarnos y orientarnos en la *razón del claroscuro*. Y es aquí que puedo –y debo– hablar de mi experiencia docente, sin tratar en absoluto de vocearla, pero sin tampoco silenciar nada de lo que quiero decir.

En mis clases y seminarios de 'Derecho y Literatura' enseño a mis alumnos que todo lo dogmático, toda clase de dogmatismo, y sobremanera el que pueda alcanzar a un jurista, le aparta del Derecho, porque le aparta de la Vida, que es movilidad, sensibilidad, acción crítica. En su origen la Vida era palimpsesto del Derecho, o lo que es igual, el Derecho era una exudación de la Vida. Petrificando la vida en un Derecho dogmático, la vida fosilizada en la idea de un Derecho reducido a Ley –lo que sólo equívocamente y con no poco error o perversión fetichista podría seguir así denominándose Derecho– ésta se convierte por lo general en el sudario de la vida.

Hoy hay mucha menos vida en la Ley y su estatuaria manualístico-dogmática que en la Literatura. La vida, comprobamos a diario, está en lugar separado y a veces terriblemente distinto y alejado de lo que enseñamos y estudiamos en las Facultades 'de Derecho' cuando se las reduce a Escuelas 'de Leyes'. A la fachada de las facultades se anuncia Derecho, y en el interior se exhibe únicamente 'Ley'. La promesa de Derecho acaba reducida a Ley.

La Literatura en cambio, según he aprendido y trato de enseñar, está siempre más unida a la Vida que a la Ley, y en proximidad a aquélla con ella se confunde y la infunde, es decir, la engendra, y la alumbra, la ilustra, la ilumina. Líneas arriba consigné la forma en que Bernhard Schlink expresaba esa *implicación Derecho y Literatura*, y era –señalé– mediante una metáfora *gráfica, figural, imaginal*: la Literatura como un 'libro de imágenes' del Derecho y la Filosofía política.[521]

Viene aquí, en *addenda*, mi reflexión personal. Mucho me cuidé allí –todo lo posible, al menos– en apartar la calificación de esa metáfora como *estética*. La Literatura no actúa en función de mero ornato de *texto jurídico*. Lo escrito en el libro del Derecho, la escritura jurídica, la grafía del derecho escrito, es ya, por sí misma, una ilustración. Así, por tanto, lo ilustrativo de la Literatura consistiría a mi parecer en sobrescribir el grafismo textual, es decir, en refigurar lo escrito, dotándolo de una nueva imagen. No se tratará, pues, de acudir con la Literatura a introducir en el texto jurídico inserciones figurativas bellas, sino de intimar por ella la profundidad del imaginario jurídico escrito, y abriendo todas las vías *imaginales* de su interior y exterior producir nueva *experiencia* de conocimiento, renovándolo, y, sobre todo, provocar el *deseo* de un proceso innovativo, donde cada alternativa, cada opción, cada dilema imaginable adentre la imaginación de un nuevo comienzo, y todo pudiera empezar, yendo más allá del texto jurídico y regresando a él, una y otra vez.

Pero no descarto que haya quien, cuando me oye hablar de *Cultura literaria de Derecho* y decir que entonces ella se convierte en el *escudo de Perseo*, me tome por un diletante contemplativo que a través la Literatura pretende evadirse de lo real. Habré de advertir que la *Cultura literaria de Derecho* no es un escudo para esconderse tras él; hay ciertamente quien no sabe utilizar el escudo de otro modo, y por tanto rehúsa –cuando

[521] Véase "Literatur als das Bilderbuch der Rechts- und Staatsphilosophie aufschlagen ist vor die Sache des Lehrers", p. 288.

no es que desconoce, o aún peor niega– *el mundo de los monstruos en el que le ha tocado vivir*. Con la *Cultura literaria de Derecho* como *escudo de Perseo* ciertamente yo me he protegido de ellos, pero porque a su través contemplo los monstruos sin perecer a su mirada. Así, con la Literatura, he aprendido a mover estratégicamente mi visión de lo jurídico. Y comprendo mejor lo que sucede y lo que no ocurre, y el porqué de ambos.

Pero aún así es posible que haya quien todavía no alcance a comprender bien el sentido de lo me oye hablar de la *Cultura literaria de Derecho* como *escudo de Perseo*, y puede incluso que juzgue muy mal mi propósito. Será quizá porque es obligado –y poco seguido– aceptar el mito en toda complejidad. Básteme aquí con recordar lo escrito por Italo Calvino acerca de él en una de sus *Seis propuestas para el próximo milenio*, millar que es ahora el de nuestro presente:

> "El único héroe capaz de cortar la cabeza de Medusa es Perseo, que vuela con sandalias aladas; Perseo, que no mira el rostro de la Gorgona sino su imagen reflejada en el escudo de bronce […] Para cortar la cabeza de la Medusa sin quedar petrificado, Perseo se apoya en lo más leve que existe: los vientos y las nubes, y dirige la mirada hacia lo que únicamente puede revelarse en una visión indirecta, en una imagen cautiva en un espejo"[522]

Y más adelante, luego de preciosos consejos, añade:

> "En cuanto a la cabeza cercenada, Perseo no la abandona, la lleva consigo escondida en un saco; cuando sus enemigos están por vencerlo, le basta mostrarla alzándola por la cabellera de serpientes y el despojo sanguinolento se convierte en un arma invencible en la mano de héroe, un arma que no usa sino en casos extremos y sólo contra quien merece el castigo de convertirse en estatua de sí mismo. […] Perseo consigue dominar ese rostro terrible manteniéndolo oculto, así como lo había vencido antes mirándolo en el espejo [de su escudo]. La fuerza de Perseo está siempre en el rechazo de la

[522] Calvino, Italo. *Seis propuestas para el próximo milenio*, trad. de A. Bernárdez, Madrid: Eds, Siruela, 1989, p. 16.

> visión directa, pero no en el rechazo del mundo de los monstruos en el que le ha tocado vivir, una realidad que lleva consigo, que asume como carga personal" [523]

La carga personal de un jurista de hoy es el peso de la cabeza de Medusa, de su cuadro mental jurídico-dogmático, a cuyo conocimiento no debe renunciar, sino utilizarlo *sólo contra quien merece el castigo de convertirse en estatua de sí mismo*. Poder exhibirlo contra otros está permitido, pero antes conviene asegurarse que aquéllos han de ser sólo y exclusivamente los pedantes, los pretenciosos, los orgullosos, los infatuados, los soberbios. Esto significa no renunciar e esa cabeza, ni olvidar su poder, más igualmente evitar dirigir nuestra visión de juristas hacia ese solo y directo conocimiento, el conocimiento dogmático, que también nos acabaría por fosilizar.

Yo he aprendido, por mí mismo y al lado de los alumnos que participaron en los seminarios de 'Derecho y Literatura' de la Universidad de Málaga, que *el broncíneo escudo de la Literatura permite observar el Derecho sin sucumbir a su mirada dogmática*, sin terminar experimentando la inmovilidad, la insensibilidad, la pasividad de una estatua, sin quedar petrificado.

En *Making stories* escribe Jerome Bruner que cada época inventa su *escudo de Perseo*, tratando de amortiguar la visión de "los terrores de potencia ilimitada".[524] El arpón que en *Moby Dick* hunde el tenaz perseguidor capitán Akad en las entrañas de la gran ballena blanca fue el escudo que Melville fabricó y opuso al cristianismo dogmático, como la *ordinariedad* del patetismo de la Bobary de Flaubert fue también escudo que preservaba frente a la última inasequible sustancia de la institución matrimonial.

Y me pregunto ¿cuál será el escudo de nuestra actual cultura literaria del Derecho?

Sólo puedo responder por mí. Estoy en el convencimiento de que el broncíneo escudo que forma la conjunción 'Derecho y Literatura' brilla con el fulgor de la vida esperanzada en una máxima que ha guiado desde hora temprana mi vocación jurídica, y que aprendí leyendo en juristas como Ihering (*Der Geist des römischen Rechts*, § 25), pero también obras de manifiesto carácter literario, obras de poesía, de teatro y novelas, metales no menos esenciales en la forja de mi *Cultura literaria de Derecho*, de mi

---

[523] *Ibid*., p. 17.

[524] Bruner, Jerome. *La fábrica de historias. Derecho, literatura y vida*, trad. de Luciano Padilla López, México: Fondo de cultura Económica, 2003, pp. 77-78.

escudo de Perseo; con todo ello ese escudo relumbra en la fe en el 'triunfo del Derecho', y no elude observar en su reflejo todo lo que la mirada oscura de la grisácea Gorgona es capaz de empedrar de escollos el camino de la esperanza en su victoria: esto es, los estrobos de la sinrazón, el abuso del débil, y tanto la desmemoria con la atrocidad del crimen como la incapacidad para el perdón, o la ausencia de libertad, y rehuir la responsabilidad por los propios actos, y en suma, la falta de humanidad y la injusticia que nos convierte en seres rugosos y llenos de aristas puntiagudas, que como la piedra bruta y sin desbastar hace del Derecho vivo una grotesca estatua inerte.

Málaga, 20 de agosto de 2013

42. LA DOCENCIA EN DERECHO A TRAVÉS DEL CINE: UNA APUESTA INNOVADORA

TEACHING LAW THROUGH FILMS: A COMMITMENT WITH INNOVATION

Mario Ruiz Sanz, Universitat Rovira i Virgili (Tarragona). E-mail: mario.ruiz@urv.cat

Sumario: Introducción. El potencial mediático del cine. Riesgos de la docencia en Derecho mediante el Cine: algunas sugerencias. Reglas metodológicas para enseñar Derecho y Cine. A modo de breve conclusión.

Introducción

La docencia sobre Derecho y Cine en la Universidad es relativamente reciente. Sus primeras manifestaciones, al menos institucionales, datan de mediados de los años ochenta del siglo pasado en el ámbito anglosajón, esto es, en los Estados Unidos de Norteamérica y en el Reino Unido, donde los estudios teóricos sobre Derecho y Cine ya tenían alguna aunque escasa tradición.

Esta disciplina novel se trasladó a España con el advenimiento del nuevo siglo, apoyada por la aparición de algunos libros y estudios sobre películas relacionadas con el tema. No tardaron mucho en surgir las primeras propuestas para realizar en las aulas universitarias diversas actividades vinculadas con la materia, que iban desde la mera referencia oral en clase magistral a películas que explicaban nociones teóricas, hasta la proyección de fragmentos de películas que ayudaban a aclarar aspectos del programa y que llegaba en algunas ocasiones a la proyección de películas enteras.

A partir de esta discreta iniciación, se pasó a consolidar la materia bajo un formato más pretencioso, que era la organización de seminarios, cursos, congresos, etc. en algunas universidades españolas sobre Derecho y Cine, de varias materias. La consagración definitiva ha sido la integración de la disciplina en los sucesivos Planes de Estudio de algunas universidades a través de diferentes formatos. Así se han ido incardinando, poco a poco, como asignaturas de Grado (al principio de libre elección para luego convertirse en optativas) e incluso se ha acentuado su presencia en estudios de Postgrado (Doctorado o Máster).

Sin duda, puede decirse que, sin llegar a ser exponencial, la progresión de la docencia sobre Cine y Derecho es una de las grandes novedades aportadas a la Universidad que el proceso de Bolonia ha de acabar consolidando, de acuerdo a sus propias directrices y objetivos.

No obstante, todavía nos encontramos en un momento incipiente ya que a pesar de los fructíferos avances que pueden ser advertidos, falta un largo camino por recorrer. Por ello, resulta oportuno reflexionar sobre los aspectos positivos o virtudes y por contra los negativos o defectos que la docencia universitaria sobre Cine y Derecho puede arrastrar, con la intención de mejorar los fundamentos de esta materia. Este Panel de las Jornadas es una buena muestra de ello.

El potencial mediático del cine

Comenzaré por señalar algunas de las virtudes que tiene la enseñanza del Derecho a través del Cine. Si hubiera que establecer un común denominador cabría recordar que el cine es un medio de comunicación excepcional, yo diría que exquisito. No cabe la menor duda de que es una oportunidad impagable para acercarlo con sutileza al ámbito universitario. En nuestra mimética "sociedad espectáculo" no puede prescindirse de la función de entretener, y el cine, en todas sus posibles manifestaciones, supone un buen reclamo. En nuestro caso, resulta difícil encontrar un/a estudiante a el/la que no le guste el cine. Eso sí, sobre gustos…

Aprovechar esta circunstancia no está nada mal si tiene fines docentes, pues uno de sus rasgos característicos es que se trata de un "modo de educar". Y es algo más que eso, educa en colectividad como si se tratara de un trabajo en grupo. Por ello es tan importante la visualización de la película en conjunto. De ahí se supone la habilidad del/la profesor/a para proyectar una película apropiada, pues si puede lograr un alto grado de solidaridad entre el alumnado, habrá logrado uno de los objetivos principales de su misión como educador/a.

Pero con lo anterior no es suficiente. La capacidad del cinematógrafo de servir para la sensibilización e inspiración de modelos de comportamiento hace que el/la estudiante se transforme casi de forma intuitiva en testigo de los relatos o historias que se reproducen en cada momento a través de la pantalla, poniendo de manifiesto pautas de actuación y

puntos de vista sobre hechos acontecidos y actos humanos. La posible identificación escénica y la interiorización de personajes y contextos sociales, culturales y políticos son un evidente ejemplo de la dimensión ideológica presente en las narraciones fílmicas. Como consecuencia de ello, y en cercana relación con el grado de solidaridad más o menos alcanzable señalado anteriormente, resulta muy apropiado, por no decir imprescindible, acabar la sesión con un debate abierto entre todos los asistentes en el que aparezcan diferentes e incluso divergentes opiniones, reflexiones, matizaciones, hasta elucubraciones de los participantes. Se trata del tramo final, al menos el corolario de una sesión completa de la dinámica propuesta.

Uno de los tópicos que se han indicado sobre la aplicación del cine en las aulas de Derecho ha consistido en afirmar que el cine ofrece un reflejo de la realidad que le puede ser de utilidad al alumno/a para contrastar los áridos estudios formales de las materias jurídicas con la experiencia de la vida cotidiana. Para tales menesteres hay otras nuevas alternativas en la innovación docente como son, por ejemplo, las clínicas jurídicas. Esas premisas son más ajustadas al cine documental, pero también se encuentran muy próximas al cine más o menos "verosímil" o "ficticio", incluso al cine de "ciencia ficción", en los cuales las reglas se construyen de acuerdo con el mundo real o efectivo puesto que se cumple con los criterios de construcción semántica de éste. De hecho, las películas no reales pero con una pretensión de realidad suponen la gran mayoría de las producciones cinematográficas existentes. Así pues, para reflejar y aprender del mundo jurídico en toda su extensión, hay que complementar los conocimientos teóricos con un sentido práctico de la realidad, lo cual es una oportunidad que no puede desperdiciarse. Y el cine, bien seleccionado y explicado, puede contribuir en gran medida a desarrollar esta capacidad.

Riesgos de la docencia en Derecho mediante el cine: algunas sugerencias

No obstante, y a pesar de las múltiples virtudes que tiene la enseñanza del Derecho a través del Cine, también existen riesgos. El profesor/a puede encontrarse con algunas deficiencias que debería subsanar para mejorar las condiciones en las que esta actividad se ha de realizar. Señalemos, pues, algunas de ellas.

Quizás el eje central y básico de toda la actividad sea la correcta y adecuada selección de la/s película/s, que dependerá no sólo del interés o afición del/la profesor/a, sino de su formación previa con respecto al tema. Se trata de un punto crucial ya que de esta elección depende el resto de las estrategias docentes. El riesgo se encuentra en elegir de forma no convincente e incluso inconveniente la proyección o proyecciones seleccionadas. No hace falta que uno sea experto en cine, ni siquiera un consumado cinéfilo (mucho mejor si lo es) ya que hay instrumentos adecuados al respecto; sobre todo, artículos y colecciones de libros sobre Cine y Derecho, casi todos ellos recogidos o indicados en páginas *web* al uso que además incluyen instrucciones y propuestas para realizar una correcta actividad cinematográfica y jurídica en el aula y que aportan materiales docentes complementarios. Por ejemplo, para evitar alguno de esos riesgos y por ceñirme al ámbito español, destacaría como más significativas las siguientes, sin ánimo de ser exhaustivo en la selección:

-*Colección Cine y Derecho*, de la *editorial Tirant lo Blanch* (www.tirant.com/editorial/colecciones/cine-y-derecho). Dirigida por el profesor Javier de Lucas, es la colección de libros sobre Cine y Derecho más completa del ámbito nacional. En ella se recogen más de cuarenta trabajos en la actualidad sobre diversos temas jurídicos y cinematográficos. La mayoría de los libros se estructuran desde números monográficos dedicados a reflexionar sobre una película con componentes jurídicos, hasta volúmenes colectivos dedicados a comentar por capítulos un ámbito jurídico a través de varias películas. Esta colección es un referente básico en la preparación de materiales para la docencia en Cine y Derecho.

-*Cine y derechos humanos*, de *Amnistía Internacional de Catalunya* (www.amnistiacatalunya.org/edu/pelis). En la página principal hay dos encabezamientos significativos: uno hace referencia a que "para aprender, las personas han de estar motivadas"; el otro, también obvio, señala que el cine "permite trabajar la educación en derechos humanos". Se incluyen fragmentos de películas con intenciones didácticas y algunos textos sobre la importancia del cine en la educación. Como curiosidad, hay propuestas didácticas a través de dos películas por artículo de la *Declaración Universal de Derechos Humanos*. La selección de películas es aceptable; incluso se manejan algunas que no se encuentran en el circuito comercial.

-*El Cine, el Mundo y los Derechos Humanos*, de IPES Eirkatea (www.cineddhh.org). Se trata de una red social que contiene un compendio de guías y unidades didácticas -la diferencia entre ellas se explica en la página principal- sobre algunas películas

relacionadas con los derechos humanos. El material aportado es menor que en la referencia anterior, pero no por ello deja de ser interesante. Se puede seguir a través de *Facebook*.

-*Colección de Materiales Didácticos sobre Derecho y Cine*, de la revista *on-line ProyectoDeCine* (www.proyectodecine.wordpress.com). Fruto de los trabajos de una *red de profesores para la elaboración de materiales didácticos para la enseñanza del derecho a través del cine,* esta página contiene una serie de libros por disciplinas jurídicas que pueden ser consultados en su integridad. Incluye material didáctico sobre películas concretas en abierto y en cerrado (en este último caso, ha de indicarse contraseña). La ventaja de esta *web* está en la estructura de los libros por capítulos con inclusión de métodos docentes. El defecto más importante es que no siempre la selección de películas y los comentarios posteriores está/n hecha/os ni con buen criterio jurídico ni cinematográfico.

Por razones de espacio, he prescindido de algunas referencias *on-line* interesantes fuera del ámbito español. En todo caso, conviene recordar que en las universidades de los Estados Unidos de Norteamérica existe mayor apego y proximidad a este tipo de actividades y recursos docentes, en especial a través del *Law and Film Movement* situado dentro del entramado más general y amplio de los *Cultural Legal Studies*. Un recorrido por algunas de las páginas *web* de las universidades estadounidenses puede ser también interesante para el/la docente y por extensión para el/la alumno/a.

Reglas metodológicas para enseñar Derecho y cine

Ha sido señalada con anterioridad la presunta condición de aficionado cinematográfico de/la profesor/a; mas ello no ha de ser un obstáculo para recibir formación académica. Desgraciadamente, todavía nos hemos de contentar con la autodisciplina y la buena voluntad que se supone que tiene el amante del cine. Sin embargo, de esta carencia no se puede extraer la conclusión equivocada de que "todo vale" y que una actividad docente de estos perfiles puede derivar en cualquier forma de realizar una sesión cinematográfica con sus complementos formativos. Por ello, me permito sugerir unas pautas de actuación, por supuesto más o menos discutibles, a las que debe acomodarse el/la profesor/a que pretenda llevar a cabo una actividad sobre Derecho y Cine. Son las siguientes:

Primera. La estructura de la sesión completa ha de componerse de tres partes, más o menos extensas en función del tiempo disponible: primera parte, una exposición general sobre la película y el tema objeto de la misma (se recomienda que lo haga el/la profesor/a o un/a alumno/a convenientemente preparado para esa tarea), segunda parte: la proyección de la película sin paradas, si es posible; tercera parte: un debate abierto en el que puedan participar todos/as los/as asistentes.

Segunda. En el caso de que hayan varias sesiones, deben programarse a través de un cronograma orientativo en el que se indique el día, lugar de proyección, la ficha técnica de cada película y el material complementario recomendado. Se sugiere utilizar los sistemas telemáticos oportunos.

Tercera. Es conveniente insistir al alumno que lea y trabaje el material entregado al efecto con anterioridad a la proyección. Este material ha de estar seleccionado cuidadosamente y sobre todo ha de ser de interés para saber interpretar y reflexionar sobre la película en términos jurídicos.

Cuarta. Las proyecciones han de tener continuidad narrativa, por lo que se recomienda como unidad mínima de proyección la secuencia. Pero esto no es la solución. Hay que proyectar la película en su integridad. Sesgar imágenes es como mostrar sólo una parte de una obra pictórica o un fragmento aislado de una obra literaria. Las manifestaciones artísticas, si son mutiladas, pierden su intensidad.

Quinta. La proyección no se debe interrumpir bajo ningún concepto; ni para hacer explicaciones al hilo de lo visto, ni para descansar y relajarse, puesto que se rompería el ritmo natural de la proyección. Cada película tiene su cadencia personal, lo que le confiere un carácter propio y autónomo.

Sexta. Si es posible, la proyección ha de hacerse en versión original (con subtítulos, en su caso). Los doblajes no siempre son adecuados y en cualquier caso, a pesar de que pueden ser correctos, nunca serán naturales. Por regla general, el doblaje hace perder intensidad a los diálogos y personajes, además de que se trata de un elemento artificial e invasor.

Séptima. Hay que cuidar el entorno físico de la proyección. Ha de tratarse de un lugar que disponga de una buena pantalla de proyección y recursos técnicos adecuados. Debe evitarse la visualización directa a través de ordenadores o utilizar malos reproductores de DVD, pues suelen tener una imagen deficiente. También se requiere una buena acústica y un mobiliario lo más cómodo posible, dentro de las limitaciones consabidas.

Octava. En la programación de un ciclo de cine jurídico, hay que incluir al menos una película no sonora (se sobreentiende que antigüa). El silencio habla por sí mismo. El

cine mudo demostró que el silencio es imposible; así, paradójicamente, inauguró el hablar, mientras que el cine sonoro lo hizo con el callar. El hablar no necesita palabras, pero el callar sí.

Novena. En la programación de un ciclo de cine jurídico hay que incluir alguna película del llamado "cine periférico" (denominación algo forzada, por cierto) u "otros cines". Con ello me refiero, para ser más exacto, a cine de parámetros culturales y artísticos "diferentes". Así, el conocimiento de otras culturas –jurídicas- y de otras formas de vida siempre es positivo para el enriquecimiento personal y colectivo.

Décima. Es conveniente formular un cuestionario a los alumnos al finalizar las sesiones y de este modo recoger su opinión que puede servir de guía de ayuda para mejorar algunos detalles de las proyecciones que se puene hacer en el futuro, especialmente en la programación de nuevos ciclos de cine jurídico.

Las reglas anteriores son un conjunto de recomendaciones y sugerencias cuya pretensión no es la de convertirse en dogmas. No son infalibles ni indiscutibles. Algunas de estas reglas son consecuencia de la experiencia en la organización y realización de varios seminarios, ciclos, jornadas, asignaturas o clases de Cine y Derecho. Otras son más bien fruto del sentido común. Aunque están pensadas para una actividad extensa a través de la exposición de varias películas, la mayoría de ellas son aplicables a la impartición de una sola clase en la que se proyecta una película con el material de soporte oportuno. Algunas -hay que reconocerlo- son caprichosas –en especial, la octava y la novena-, pero todas ellas surgen de la realización durante varios años de actividades docentes en Cine y Derecho.

A modo de breve conclusión

Quizás llame la atención que a lo largo de estas páginas no se haya hecho referencia a ninguna película. No es un olvido; es algo intencionado. La pluralidad y diversidad de películas sobre el Derecho es tan amplia y versátil (de hecho está recogida en libros, páginas *web* –como he señalado- y hasta en revistas especializadas), que en este contexto no merece la pena detenerse más sobre ello. Respecto a cuestiones relacionadas con la calidad de las películas e idoneidad de los materiales para la docencia, se debe debatir ampliamente. Se supone que cada docente tiene criterio

suficiente para elegir la mejor opción, según sus prioridades. Las recomendaciones sirven de ayuda, lo que también es importante, pero no dejan de ser adjetivas por emotivas. Mayor interés tiene visualizar con atención y sosiego las películas, pensar y reflexionar sobre ellas y su utilidad en la enseñanza para así decidir según las necesidades formativas de los/as estudiantes a la hora de imprimir competencias y habilidades al aprendiz de jurista.

En cambio, sí que merece la pena añadir algo sustancial. No ha de olvidarse que el Cine es una manifestación artística. En concreto, cabe recordar que se le denomina "el séptimo arte" al ser la conjunción de todas las "bellas artes". A pesar de que cueste asumirlo, también el Derecho puede exhibirse como arte. Sus numerosas implicaciones con la Literatura –que son también objeto de estudio y debate en este Panel del Congreso- o con la Música –hay muestras de ello-, son un buen referente acerca de la riqueza estética que puede llegar a tener el mundo del Derecho. Me refiero, por ejemplo, a la rigurosa técnica utilizada para la redacción de una ley o al "novelesco" relato de los hechos contenido en una sentencia y en especial, a enfatizar con valores y principios presentes en un ordenamiento jurídico. El profesorado y el alumnado deben ser conscientes de este salto cualitativo que en buena medida puede contribuir a transformar meros leguleyos en juristas de amplia formación.

En este sentido, la intersección entre Derecho y Cine a través del arte queda fuera de toda duda. Una observación y una propuesta para todos los que con entusiasmo –incluso con valentía- desafían al sistema universitario decimonónico e introducen la innovación docente en sus aulas y a los que reciben estas enseñanzas: hay que hacer un esfuerzo por imaginar y sentir lo jurídico más allá de sus límites y estereotipos aprovechando esta apertura de la Academia al mundo de la vida en toda su extensión.

43. LITERATURA PARA ESTUDIANTES DE DERECHO. EL PROGRAMA LYDER (LITERATURA Y DERECHO) DE LA UNIVERSIDAD PÚBLICA DE NAVARRA

José Francisco Alenza García, Prof. Titular de Derecho Administrativo. Decano de la Facultad de Ciencias Jurídicas. Universidad Pública de Navarra. E-mail: jose.f.alenza@unavarra.es

Resumen

En el curso 2010/2011, coincidiendo con la implantación de los nuevos Grados adaptados a Bolonia, la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Pública de Navarra puso en marcha el Programa LYDer de Literatura y Derecho.

Tras unas breves reflexiones sobre las aportaciones que la lectura de obras fundamentales de la literatura tienen para la formación de los juristas, se explican cómo se diseñó y como se está desarrollando el Programa. Para ello se exponen las principales características del Programa (objetivos, destinatarios, duración y ritmo, contenidos, metodología) y se concluye con los resultados obtenidos y la valoración del mismo, una valoración que necesariamente es provisional, puesto que todavía no ha culminado el Programa su primera promoción.

Palabras clave: Literatura y Derecho

Sumario:

1. LITERATURA Y DERECHO. LOS OBJETIVOS DEL PROGRAMA LYDER.
2.EL DISEÑO DEL PROGRAMA LYDER DE LA UPNA
2.1. Destinatarios.
2.2. Duración y ritmo.
A. Continuidad frente a ocasionalidad.
B. Tres seminarios anuales: uno por semestre, más el verano
2.3. Contenidos
A. Prevalencia de lo literario sobre lo jurídico. B. Ordenación cronológico-estilística frente a temática. C. Cuando el tamaño sí importa.
3. LA METODOLOGÍA: SEMINARIOS DE DEBATE CON PREPARACIÓN PREVIA
3.1. La ficha de lectura.
3.2. Los seminarios de debate.
4. Resultados y valoración.
Anexo I: el Programa de Literatura y Derecho.
Anexo II: selección de fichas

1. Literatura y derecho. los objetivos del programa LYDER.

Quien solo sabe Derecho, ni Derecho sabe. Es evidente que son muchas las cosas que, además de Derecho, debe saber un jurista. Tener conocimientos literarios es una de ellas. Más importante todavía me parece leer –y re-leer– grandes obras de la literatura.

Son muchas y muy heterogéneas las implicaciones y conexiones entre la Literatura y el Derecho. Aquí me voy a limitar a destacar, únicamente, las virtudes o ventajas que la literatura –entendida como lectura de obras literarias– presenta para el estudiante –y también para el estudioso– de Derecho.

Algunas de esas ventajas no son exclusivas de la literatura, sino que podrían obtenerse también del estudio o el ejercicio de otras manifestaciones humanísticas como la historia, el arte, la filosofía, la geografía, la filología, etc. En cualquier caso, esas ventajas –sean o no exclusivas de la literatura– se erigen en los objetivos que persigue el Programa LYDer de la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Pública de Navarra.

1a. Mejora de la comprensión lectora y de la expresión oral y escrita.

Las profesiones jurídicas exigen, entre otras muchas cosas, saber leer y saber escribir *correctamente*. Hay quien piensa que estas competencias ya las han adquirido desde la más tierna infancia. No está de más recordar la advertencia que Emilia Pardo Bazán manifestó en *La madre naturaleza*: "Saber leer y escribir no es conocer los signos alfabéticos, nombrarlos, tratarlos; es sobre todo poseer las ideas que despiertan esos signos".

Pues bien, cada curso se puede constatar en los estudiantes universitarios un progresivo empobrecimiento de lenguaje utilizado y unas crecientes dificultades en la comprensión no sólo de los términos jurídicos sino de expresiones comunes. La aprehensión de las "ideas" que los signos lingüísticos encierran se verá facilitada con la lectura reposada de las grandes obras de la literatura y las reflexiones posteriores del debate que se realiza en los seminarios del Programa LYDer.

2a. Potenciación de la formación humanística y en valores.

La literatura permite profundizar en la reflexión sobre las grandes cuestiones personales y sociales. Los libros nos hablan de las pasiones que mueven a los hombres (el amor, el honor, el poder y la responsabilidad) y de los valores humanos. Unas

pasiones y unos valores que tienen evidentes consecuencias jurídicas y que condicionan tanto la elaboración como la aplicación del Derecho.

Así, por ejemplo, a través del *Cádiz* de Galdós puede conocerse las dificultades que tuvo el constitucionalismo en sus orígenes. En *Tiempos difíciles* de Dickens pueden encontrarse las claves de la necesidad de un Derecho de los trabajadores. En el *Mercader de Venecia* se pone de manifiesto la importancia que tiene para el Estado la seguridad jurídica.

Pero más allá de lo estrictamente jurídico permite profundizar en la formación ética y cívica de los estudiantes al plantearles los dilemas presentes, por ejemplo, en *El Alcalde de Zalamea*, en *Los intereses creados*, en *Crimen y castigo* o en *El extranjero* de Camus.

3a. Potenciación de la creatividad y de la innovación.

Frente a los encorsetados programas docentes de las asignaturas, la literatura abre un extenso abanico de problemas y de soluciones que despiertan o reactivan el interés por los nuevos conocimientos, por el afán de soñar, por la elaboración de nuevos y originales esquemas conceptuales. La literatura permite a los estudiantes crecer. Ese crecimiento es posible que no se vea a primera vista. Que no se pueda percibir una utilidad inmediata de algunas lecturas. Pero porque primeramente se produce un crecimiento "hacia abajo" echando raíces cada vez más profundas y ramificadas que permitan en el futuro el crecimiento hacia "arriba" y la recogida de los frutos en forma de resultados insospechados.

4a. Completar o complementar el aprendizaje de los contenidos jurídicos curriculares.

No es objetivo concreto del Programa ampliar o profundizar en las materias jurídicas comprendidas en el Plan de Estudios del Grado de Derecho. Pero de manera indirecta se enfrentarán a cuestiones jurídicas. Algunas no serán nuevas pero podrán examinarlas con mayor detalle. Por ejemplo, los criterios penales de imputabilidad al examinar el comportamiento de Lady Macbeth o de algunos de los personajes de los relatos de Poe. Por otro lado, la literatura es un vivero muy fructífero de casos prácticos. Por ejemplo, la situación jurídica del segundo matrimonio cuando reaparece el cónyuge que se tenía por fallecido (*El coronel Chabert*, de Balzac) o la dramática tentativa de homicidio pasional de Julien Sorel y su condena a muerte (*Rojo y Negro*, de Stendhal).

5a. Formación culta: capacitación para la interpretación crítica de la realidad actual y preparación para el inevitable cambio.

La formación culta supone capacidad para la comprensión de la sociedad y de lo humano. Incrementar la cultura de los universitarios abundará en su mejor preparación para interpretar la sociedad en la que viven y en la que tienen que aplicar el Derecho. Y, sobre todo, les prepara para el inevitable cambio social, político y jurídico. Un cambio motivado en muchas ocasiones por el Derecho. Así lo advirtió Macbeth cuando se lamentaba de las dificultades para eliminar a sus enemigos: "Antes de ahora se derramó ya sangre en los tiempos antiguos, antes que la ley humana dulcificase los Estados...". Una ley humana que limita el poder de los soberanos, que condiciona la actividad de los ciudadanos y que, en nuestros tiempos, cambia vertiginosamente como consecuencia de la "legislación motorizada". A mayor formación culta, mayor preparación para hacer frente a ese permanente e inevitable cambio.

El acróstico formado con las iniciales del Programa de Literatura y Derecho evoca directamente una capacidad o una competencia que está en alza: el liderazgo. No faltará quien considere excesivamente ambicioso o inadecuado establecer ese parangón. Es evidente que muchas de las habilidades o competencias que se atribuyen al liderazgo no se trabajan en este Programa. Pero también lo es que quien finalice el Programa será un estudiante egregio. Frente a esos alumnos que recuerdan a aquellos que tuvo el *Juan de Mairena* de A. Machado y que más que estudiantes de Retórica parecían "aprendices de taquigrafía", los que culminen el Programa LYDer habrán mostrado un afán por los nuevos conocimiento, por la creatividad, por el debate y la reflexión que permitirá identificarlos, cuando menos, con cierto liderazgo cultural frente a sus compañeros.

2. El diseño del programa LYDER.

2.1. Destinatarios.

El Programa tiene carácter voluntario y opcional[525]. La actividad se desarrolla en un marco flexible, alejado de la rigidez de las programaciones docentes del Grado, y exige por ello un reducido y selecto grupo de estudiantes interesados y comprometidos con el Programa.

No se puede pretender enseñar todo a todos. Además, el cumplimiento de los objetivos del Programa y el desarrollo de sus actividades (los debates, sobre todo) exigen que se realice con un número máximo de estudiantes (15).

[525] Se dirige fundamentalmente a los estudiantes de Derecho (aunque también se admite a los de la otra titulación de la Facultad de Ciencias Jurídicas: Relaciones Laborales y Recursos Humanos).

Y como se dirá a continuación, para que "deje poso" el Programa exige una mínima continuidad, por lo que se oferta desde el primer curso del Grado.

2.2. Duración y ritmo.

A. Continuidad frente a ocasionalidad.

Los objetivos del Programa exigen que las lecturas y los seminarios que se realicen tengan continuidad.

Una estructura del Programa más asistemática que posibilitara la participación ocasional en los seminarios o la lectura esporádica de algunas de las obras haría menos gravoso –y, por ello, más atrayente– el seguimiento parcial del Programa.

Pero el mayor valor del Programa es el carácter integral del mismo. La continuidad de las lecturas aporta notabilísimas ventajas para el aprendizaje pretendido (fomenta la adquisición del hábito de la lectura, ofrece una visión de la evolución de la literatura; permite contrastar las diferencias y apreciar las semejanzas entre los autores no sólo en cuanto a la expresión literaria sino también en la manera de afrontar problemas semejantes; etc.).

No se estudia literatura (aunque algo se explica). No se enumeran datos y fechas sobre autores y libros. Se leen libros. Y se aprenderá más cuantos más se lean, porque permitirá apreciar sus conexiones, sus recíprocas influencias y, también, sus diferencias.

Inicialmente el Programa se diseño con una duración idéntica a la del Grado (cuatro cursos). Ahora se está valorando la posibilidad de ofertarlo dividido en dos ciclos de dos años.

B. Tres seminarios anuales: uno por semestre, más el verano

Los seminarios se organizan conforme al ritmo de las enseñanzas de grado. Se celebra un seminario al final de cada semestre (diciembre/enero y abril/mayo) y otro más a principio del curso con las lecturas realizadas durante el verano (septiembre).

Para cada seminario se exige (dependiendo de la extensión de las obras) la lectura de dos o tres libros.

Por tanto, un estudiante que haga el Programa completo realizará 12 seminarios (3 por curso) y aproximadamente 30 lecturas de obras de unos 25 autores.

Además de la satisfacción que producirá a los estudiantes el conocimiento o el

reencuentro y el disfrute de obras maestras de la literatura universal en las que el Derecho o los problemas jurídicos tienen un protagonismo destacado, se contempla también el reconocimiento de créditos por el seguimiento del Programa.

A este respecto, se considera que las horas totales de trabajo del estudiantes son 270 horas (60 horas anuales de lectura en cada curso más los 12 seminarios de dos horas y media). Ello permite reconocer un total de 6 créditos a los estudiantes que realicen el programa completo.

2.3. Contenidos

En el Programa no se estudia Literatura, sino que se leen libros. Lectura con un cierto orden y sistematica.

"No hay libro tan malo, que no tenga alguna cosa buena" podemos leer en el Quijote.

A. Prevalencia de lo literario sobre lo jurídico.

La selección de las lecturas se realiza con criterios literarios. Se trata de leer o de re-leer algunas de las grandes obras de la literatura.

No se trata de leer obras jurídicas de valor literario (como las *Partidas* alfonsinas o el *Informe sobre la Ley Agraria* de Jovellanos), o de obras de filosofía jurídica (como *La República* de Platón, *De Indis* de Francisco de Vitoria), ni tampoco ensayos jurídicos por muy deliciosos que sean (como los de Piero Calamandrei o los de Alejandro Nieto) o por mucha autoridad –literaria– que tenga reconocida el autor[526].

También se ha evitado las novelas de suspense jurídico o judicial (del estilo de los libros de Grisham).

Lo que se pretende es acercarse y, en su caso, profundizar en los clásicos. En el Programa están representados algunos de los mejores escritores de cada época o estilo. Evidentemente no están todos los que son, pero sí son todos los que están.

La limitación temporal del Programa ha obligado a comenzar el recorrido literario en la Edad Moderna. Se ha prescindido de la Antigüedad y la Edad Media. Se comienza con el Renacimiento y el Barroco y se recorren todos los estilos literarios hasta la actualidad: de Miguel de Cervantes y Lope de Vega, a Eduardo Mendoza y Javier

[526] El escritor Leopoldo Alas "Clarín" fue también periodista y catedrático de Derecho Romano y también de Derecho Natural, pero no tendrían cabida en el Programa LYDer su tesis doctoral y sus restantes obras de investigación jurídica.

Marías.

Hay un ligero equilibrio entre la literatura castellana (fundamentalmente española de Cervantes, Lope, Calderón, Galdós, Unamuno, etc., con el complemento de García Márquez y de Vargas Llosa), y la universal (Shakespeare, Stendhal, Dickens, Balzac, Poe, Kafka, Camus, Dostoievsky, Orwell, Chesterton).

B. Ordenación cronológico-estilística frente a temática.

Los criterios de selección de las obras apuntan hacia una ordenación de las mismas cronológica. Si lo que importa es el conocimiento de autores y obras literarias fundamentales, para su mejor comprensión es preferible una ordenación cronológico-estilística que temática. Ello ayuda a situar al autor y a su obra en el tiempo y a relacionarla con autores contemporáneos.

Presenta una desventaja y un problema. La *desventaja* es que la temática jurídica queda muy limitada. Es evidente que hay cuestiones jurídicas que tienen un especial potencial literario (asesinatos, violaciones, cuestiones familiares y sucesorias, responsabilidad) y otras, por mucha trascendencia jurídica o política que tengan, son más difíciles de encontrar. De esta desventaja puede extraerse, sin embargo, una consecuencia positiva. Aquellos aspectos que más se repiten podrán ser analizados en contextos temporales y filosóficos diferentes.

Por ejemplo. La responsabilidad personal y las distintas formas de reacción de la conciencia ante un crimen (arrepentimiento, locura, remordimiento, contumacia, impenitencia, etc.) se han podido examinar en obras tan diferentes como *Macbeth, Frankenstein, Crimen y castigo, Rojo y Negro, El corazón delator, Crónica de una muerte anunciada* o *Los enamoramientos*.

El *problema* de este tipo de ordenación es que los estudiantes pueden enfrentarse a problemas jurídicos para los que carecen de formación. Evidentemente esto ocurre especialmente en los primeros años. En este primer momento es preferible, cuando sea posible, incidir en temas más generales (por ejemplo, sobre la Administración de justicia o la venganza, como en *El Alcalde de Zalamea*). De todas formas la exposición de cuestiones jurídicas que todavía no han estudiado en clase (como algunos de los aspectos contractuales de *El mercader de Venecia*) puede empobrecer algo el debate del seminario correspondiente. Pero, al mismo tiempo, presenta la ventaja de abrir los ojos a

una problemática jurídica nueva sobre la que ya estarán preavisados cuando lleguen a la asignatura correspondiente a dicha materia.

C. Cuando el tamaño sí importa.

Otro criterio importante para seleccionar las lecturas es su tamaño. Hay que tener en cuenta que los estudiantes disponen de dos o tres meses para la lectura y para la reflexión sobre las obras. Es preferible por ello obras de pequeña o mediana extensión (comedias teatrales, novelas cortas, cuentos o relatos) que permitan leer en cada período a distintos autores o diferentes aspectos de un mismo autor.

Evidentemente hay algunas obras muy extensas que son imprescindibles y que se han incorporado al Programa. Pero no son demasiadas (*Crimen y castigo*, *El proceso, Rojo y negro*). En esos casos o han sido la única lectura o se han acompañado de otra lectura breve.

En algún caso, se ha acotado una parte concreta de la obra (como en el Quijote, donde se han seleccionado los capítulos relativos al gobierno de Sancho Panza de la ínsula Barataria). Pero eso sólo será posible en aquellas obras que admitan una lectura parcial.

3. La metodología: los seminarios de debate y su preparación previa

3.1. La ficha de lectura.

Cada obra del Programa cuenta con su propia ficha que servirá para la reflexión y el análisis de la obra y de las cuestiones jurídicas presentes en la misma.

La fichas garantizan que el estudiante ha leído detenidamente la obra y que su participación el debate sea más activa y más fructífera.

Las fichas tienen una estructura similar (puede verse una selección de las mismas en el Anexo II de esta comunicación):

— Autor. Breve reseña sobre la biografía y la significación de la obra completa del autor y en su caso del concreto libro seleccionado.

— Sinopsis. Resumen del argumento y contenido del libro.

— Temática jurídica y cuestiones planteadas. Se indican los aspectos jurídicos de la obra y se plantean cuestiones de diversa naturaleza. Algunas tienen que ver con situaciones del propio libro. Otras exigen una calificación jurídica o una solución jurídica del problema planteado en el libro con arreglo al contexto en el que se

desarrolla la acción o bien con arreglo a la normativa actualmente vigente.

3.2. Los seminarios de debate.

Los seminarios tienen como principal objetivo debatir y poner en común las reflexiones suscitadas por las lecturas. La realización previa de las fichas sirve para centrar el debate, aunque en ocasiones surgen cuestiones nuevas a raíz del propio debate.

La duración media de los seminarios es de dos horas y media.

Los seminarios tienen generalmente una estructura tripartita:

— Explicación sobre la literatura del período. Una profesora de literatura explica las características de los libros, la biografía de sus autores, las corrientes literarias de la época y la trascendencia que tuvieron y que tienen las obras leídas.

— Introducción a la temática y a las cuestiones jurídicas. El profesor responsable de cada libro realiza una introducción (breve y sencilla) sobre la temática y las cuestiones jurídicas planteadas y que figuran en la ficha que el mismo ha realizado sobre la obra en cuestión.

— Debate. Se realiza un debate sobre cada una de las lecturas en el que participan los estudiantes y asistentes al seminario.

4. Resultados y valoración.

El Programa LYDer cuenta en este momento con dos promociones. La primera promoción coincidió con la implantación de los Grados en el curso 2010/11. Terminará el Programa (junto con el Grado) en el curso 2013/2014. Inicialmente se inscribieron 11 estudiantes (el 18 % de los estudiantes matriculados). Dos de ellos han abandonado el programa por distintas razones (la tasa de abandono es del 17%). Dado que se incorporó un estudiante de la siguiente promoción, finalizarán el programa completo 10 estudiantes.

En el curso 2011/12 los estudiantes de primer curso no mostraron interés por el Programa. Sólo una persona aceptó incorporarse al grupo de la primera promoción.

En el curso 2012/2013 se ha formado la segunda promoción del Programa LYDer. Una parte de los estudiantes son del primer curso del Grado. Otros estudiantes del segundo curso del Grado se han incorporado a la promoción.

No encuentro una razón que explique por qué el Programa ha tenido una razonable aceptación en la primera promoción de Grado, un absoluto rechazo en la segunda (parcialmente compensada al inscribirse en segundo curso) y una tímida acogida por la tercera promoción.

En cuanto al desarrollo del Programa no es posible hacer una valoración cabal y definitiva porque todavía no ha terminado el Programa ni siquiera la primera promoción (lo hará en el curso 2013-2014). Pero sí es posible aventurar una valoración provisional. Distintos indicadores subjetivos (conversaciones con los estudiantes, actitud durante los seminarios, participación en los debates) junto con alguno objetivo (2 abandonos de 11 inscritos) permiten afirmar que los estudiantes que han seguido el Programa lo han encontrado muy interesante y atractivo sin que les haya supuesto una sobrecarga excesiva de trabajo.

En cuanto al profesorado es unánime la satisfacción de participar en una actividad (que no es retribuida, ni computable en la programación docente) pero que resulta muy estimulante por dos razones fundamentales. Primero, porque permite descubrir aspectos insospechados en obras clásicas cuando se afrontan una perspectiva jurídica. Pero sobre todo porque resulta extremadamente satisfactorio compartir e intercambiar reflexiones con un grupo reducido de estudiantes que, a diferencia de las clases ordinarias, sin el corsé de un horario y de un sistema de evaluación, muestran un sobresaliente interés por los seminarios y adoptan una activa participación en los debates.

ANEXO I: PLAN DE LECTURAS Y SEMINARIOS DEL PROGRAMA LYDER.

PRIMER SEMINARIO. Inicio del primer semestre. (septiembre)
Literatura y Derecho. Presentación del Programa LYDer

SEGUNDO SEMINARIO. Final del primer semestre. (diciembre)
La justicia y la Administración de justicia en el teatro del siglo de oro español.
- Calderón de la Barca, *El Alcalde de Zalamea*.
- Lope de Vega, *El mejor Alcalde, el Rey*.
- Lope de Vega, *Fuenteovejuna*.

TERCER SEMINARIO. Final del segundo semestre. (mayo)
Derecho de Familia, Derecho Penal y buen gobierno en Miguel de Cervantes.
- Derecho de Familia: "El casamiento engañoso" (*Novelas ejemplares*) y El juez de los divorcios (entremés).
- Derecho Penal: "Rinconete y Cortadillo" y "La fuerza de la sangre" (*Novelas Ejemplares*).
- El buen gobierno de Sancho Panza como gobernador de la ínsula Barataria (capítulos 42 a 53 de la Segunda Parte de *Don Quijote*).

CUARTO SEMINARIO. Inicio del tercer semestre. (septiembre)
Derecho Mercantil y Derecho Público en William Shakespeare
- William Shakespeare, *El mercader de Venecia*.
- William Shakespeare, *Macbeth*.
- William Shakespeare, *Enrique V*.

QUINTO SEMINARIO. Final del tercer semestre. (diciembre)
Romanticismo: realidad, fantasía y locura

- **Razón, locura y arrepentimiento del criminal:** Edgar Alan Poe, Relatos: *El demonio de la perversidad*, *El barril de amontillado*, *El corazón delator.*
- **Límites legales y éticos de la tecnociencia. La responsabilidad ante los riesgos tecno-científicos:** Mary Shelley, *Frankenstein*.
- **El perdón del ofendido en el Derecho Penal:** Sthendal, *Rojo y negro*.

SEXTO SEMINARIO. Final del cuarto semestre (mayo)
El naturalismo: nuevos tiempos y ¿viejos? problemas
- Responsabilidad, culpabilidad y justificación de la pena: Fedor Dostoievsky, *Crimen y castigo*.
- Movimiento obrero y nacimiento del Derecho del Trabajo: Charles Dickens, *Tiempos difíciles*
- "¿Pueden los abogados dar vida a un muerto? El poder y la dureza de la profesión de abogado": Balzac, *El coronel Chabert*.

SÉPTIMO SEMINARIO. Inicio del quinto semestre. (septiembre)
El realismo español: constitucionalismo, libertades e intereses creados
— La Constitución de 1812 y las Cortes de Cádiz*:* Benito Pérez Galdós, *Las Cortes de Cádiz.*
— La cuestión de Dios y la libertad de conciencia en *San Manuel Bueno, mártir*: Miguel de Unamuno, *San Manuel Bueno Mártir*
— *Una Justicia al servicio de los ciudadanos y no servicio de los intereses creados*: Jacinto Benavente, *Los intereses creados*.

OCTAVO SEMINARIO. Final del quinto semestre. (diciembre)
El siglo XX: existencialismo
— *El extranjero* de Camus: ¿historia de una rebeldía?: Albert Camus, *El extranjero*.
—Proceso y (no) derecho. El derecho de audiencia de los ciudadanos: Franz Kafka, *El proceso*.

NOVENO SEMINARIO. Final del sexto semestre. (mayo)
Distopías (antiutopías) y totalitarismos
George Orwell, *1984*.
Aldous Huxley, *Un mundo feliz*.
William Golding, *El señor de las moscas*.

DÉCIMO SEMINARIO. Inicio del séptimo semestre. (septiembre)
Novela policíaca
Dürrenmatt, *Justicia*.
Jack London, *Asesinatos S. L.*
Chesterton, *El hombre que fue jueves*.

UNDÉCIMO SEMINARIO. Final del séptimo semestre. (diciembre)
Novela contemporánea española
Eduardo Mendoza, *La verdad sobre el caso Savolta*.
Javier Marías, *Los enamoramientos*.

DÉCIMOSEGUNDO SEMINARIO. Final del octavo semestre. (mayo)
Novela contemporánea hispanoamericana
Gabriel García Márquez, *Crónica de una muerte anunciada*.
Mario Vargas Llosa, *La fiesta del chivo.*

ANEXO II: SELECCIÓN DE FICHAS.

A modo de ejemplo se adjuntan a continuación 4 fichas entregadas a los estudiantes para la reflexión previa y preparación del seminario.

JUSTICIA Y ADMINISTRACIÓN DE JUSTICIA EN EL TEATRO DEL SIGLO DE ORO ESPAÑOL

Lope de Vega, *El mejor Alcalde, el Rey*. Calderón de la Barca, *El Alcalde de Zalamea*.

INTRODUCCIÓN

Contexto histórico y literario.

Se ha denominado "Siglo de Oro" a la época clásica o de apogeo de la cultura española. No hay unanimidad a la hora de fijar sus límites temporales. En su inicio hay quien lo retrasa hasta incluir el período renacentista (desde la publicación de la Gramática castellana de Nebrija en 1492) y hay quien lo limita a la literatura barroca (con las primeras obras de Góngora y Lope de Vega hacia 1580). Tampoco hay acuerdo en su final: algunos la sitúan con la muerte de Calderón en 1681 y otros la retrasan hasta el siglo XVIII.

El siglo XVII en Europa es una época plagada de dificultades que contrasta con las dos centurias que lo enmarcan. Existe una crisis generalizada: económica, religiosa, social. En España este período crítico es especialmente duro dado que es el momento en que empieza el declive de la hegemonía mundial que había tenido en el siglo anterior.

Esa crisis contrasta con el esplendor artístico del barroco en todas sus manifestaciones, ya sea pintura (Velázquez, Murillo, Zurbarán, Ribera, Vadés Leal), escultura (Gregorio Fernández, Alonso Cano, Pedro de Mena, Salzillo) o arquitectura (Diego Tomé, Churriguera). Y, por supuesto, en la literatura.

El siglo de oro de la literatura española concentra los escritores de mayor proyección universal de nuestra literatura: Quevedo, Gracián, Góngora, Tirso de Molina, Mateo Alemán y un largo etcétera, además de los dos seleccionados para este período: Lope de Vega y Calderón de la Barca. Se alcanzaron las mayores cotas decalidad en todos los géneros (prosa, poesía, teatro, novela) tanto de carácter culto como popular.

En lo sociopolítico en esta época se dan con plenitud los principales rasgos característicos del Antiguo Régimen, de los que nos interesan destacar dos en relación con los temas que se abordarán en las obras de Lope y Calderón:

— El absolutismo en lo político. La monarquía de origen divino acumula todos los poderes. El feudalismo medieval se ha ido diluyendo con la centralización del poder de los monarcas. Quedan algunos restos derivados de la propiedad latifundista de la nobleza y de las jurisdicciones especiales. Antes del cambio de régimen el absolutismo adoptará la forma del despotismo ilustrado, en el que el rey conservará todo el poder pero querrá ejercerlo en beneficio de su pueblo.

— Sociedad estamental. La sociedad está dividida en rígidos estamentos: clero, nobleza y tercer estado, que agrupa a la mayoría de la población (el campesinado, los artesanos y la incipiente burguesía). Es una sociedad jerarquizada y muy estática (difícil el cambio

de estado) y que se acepta acríticamente hasta que las ideas ilustradas comienzan a cuestionar los privilegios estamentales.

La justicia en el teatro del siglo de oro español.

Uno de los temas más frecuentes del teatro del siglo de oro español fue el del honor, la venganza y la justicia. En estos dramas se presentaban conflictos interclasistas suscitados por el abuso de un noble o militar que mancilla el honor de un campesino o villano. El dilema que surge entonces es el de optar por la venganza personal o solicitar la protección del rey.

Lope de Vega y Calderón de la Barca son los máximos representantes del teatro del siglo de oro español. Los dos se han ocupado de este tema. Lope lo hizo en varias de sus obras: *Fuenteovejuna*, *Peribáñez y el comendador de Ocaña* y en *El mejor Alcalde el Rey*. Calderón lo hizo en *El Alcalde de Zalamea* realizando su propia versión de una historia ya conocida puesto que había sido utilizada anteriormente en otros dramas por diversos autores (entre ellos el propio Lope de Vega).

En los títulos de las dos obras se hace referencia al cargo de Alcalde, que era un juez ordinario de carácter local. En la actualidad el Alcalde es el Presidente de entidad municipal, con funciones representativas, político-gubernativas y administrativas. Pero en aquella época los Alcaldes formaban parte de la Administración de Justicia. El Rey concentraba todos los poderes: legislativos, gubernativos y judiciales. Esa concentración se proyecta también en otras autoridades en las que delega parte de su poder, como sucede con los Alcaldes ordinarios.

La etimología de la palabra nos revela que la competencia originaria de los Alcaldes es la judicial, pues proviene del árabe *al-qadí*, el juez. Estos alcaldes (o justicias o jurados, que también así se les llamaba) fueron los primeros oficiales concejiles de las entidades locales medievales[527]. Los alcaldes ordinarios constituían una primera instancia judicial para asuntos locales, siendo sus sentencias apelables ante los corregidores. Dependiendo del régimen de cada municipio, los alcaldes eran designados por el Rey o por el Señor de la localidad o bien, conforme fueron ganando autonomía, eran elegidos por el propio Concejo o por los vecinos del municipio. En los municipios castellanos el oficio de Juez o Alcalde se proveía anualmente y sus funciones, aunque dependían del fuero del lugar, eran muy amplias y de distinto tipo, pues además de las judiciales, tenían funciones políticas (convocatoria del Concejo y representación del mismo), administrativas (policía rústica y urbana para el mantenimiento de la paz pública), económicas (vigilancia de pesos y medidas, precios de las subsistencias), militares (organización de la hueste municipal)[528].

La Novísima Recopilación establecía que debían ser elegidas para el cargo "personas leales, y de buena fama, y si codicia, y que ayan sabiduría para juzgar los pleitos derechamente por su saber y por su seso, y que sean mansos y de buena palabra a los que vinieren ante ellos a juicio; y sobre todo que teman a Dios y a los señores que los ponen y les dan el oficio"[529].

En cualquier caso, más allá de las circunstancias históricas de aquella época, las dos obras plantean cuestiones de indudable vigencia universal y atemporal, como el abuso de poder, la legitimidad (o ilegitimidad) de la venganza, el valor de las formas y los procedimientos judiciales, la posible utilización fraudulenta de dichas formas, etc.

El mejor Alcalde, el Rey

[527] Luis García de Valdeavellano, *Curso de Historia de las instituciones españolas. De los orígenes al final de la Edad Media*, Alianza Editorial, Madrid, 1998, p. 539 y ss.

[528] Luis García de Valdeavellano, *Curso*..., cit., p. 545.

[529] Novísima Recopilación, II, 9.1. Se ha dicho a este respecto que no sería fácil encontrar en las pequeñas aldeas rurales personas que reunieran tal cantidad de virtudes políticas, jurídicas, oratorias, morales. De hecho no tenían demasiada consideración y hasta el diccionario de Covarrubias al diferenciar las distintas clases de alcaldes, explica que "los preeminentes son los de Casa y Corte de su Majestad y los de las Chancillerías, y los ínfimos los de las aldeas, que por ser rústicos, suelen decir algunas simplicidades en lo que proveen, de que tomaron nombre alcaldadas".

Lope de Vega (1635)

Lope Félix de Vega Carpio (1562-1635)

Es el autor más fecundo de la literatura española y quizá de la literatura mundial. Además, de la gran cantidad de obras que escribió (con las que disfrutó de un gran éxito y reconocimiento en vida) Lope destaca por las innovaciones que introdujo. Se le considera el creador del teatro nacional español. Frente al teatro de inspiración clásica, Lope dotó a sus creaciones de una nueva estructura, de un estilo y un lenguaje natural o popular (frente a los artificios barrocos), de un lirismo desconocido hasta entonces, de un gran humor y, sobre todo, por la incorporación de temas populares y nacionales de los que se ocupa en su ingente producción.
Fue autor de obras religiosas, costumbristas, pastoriles, mitológicas, pero las más conocidas son las de historia y leyenda española (*Fuenteovejuna*, *Peribáñez y el comendador de Ocaña*, *El caballero de Olmedo*, *La estrella de Sevilla*, *El mejor Alcalde el Rey*) en las que se plantea la cuestión del abuso de los poderosos y del honor popular.

Sinopsis:

El matrimonio de dos campesinos (Sancho y Elvira) es impedido por el señor del lugar (Tello) quien la víspera secuestra a Elvira para cortejarla y, finalmente, forzarla. Sancho acude a pedir la protección real. El rey ordena por carta la liberación de Elvira y, cuando es desatendida su orden, acude personalmente a juzgar y castigar a Tello como un Alcalde ordinario.

Temática jurídica

- El honor como bien jurídico necesitado de protección.
- El Derecho como medio de reparación de las injusticias y del orden social infringido.
- El valor de las formas y los procedimientos judiciales.
- Valoración del sistema sociopolítico de la sociedad estamental y del absolutismo monárquico.

Cuestiones

1a. Enumerar los aspectos jurídico-procesales que hayas identificado en la obra (delegación, detenciones, pruebas, interrogatorios, recursos, etc.).
2a. ¿Qué valor se otorga en la obra al Derecho y a la Administración de Justicia como forma de reparar las injusticias? ¿Denota confianza o desconfianza en la justicia?
3a. La sentencia final del Rey contiene dos pronunciamientos (matrimonio y muerte de don Tello). ¿Qué afrentas o delitos se castigan con ellos? ¿Qué es lo que ha movido al rey a impartir la justicia personalmente?
4a. De las situaciones relatadas en la obra y de la solución final ¿qué mensaje se puede deducir? ¿conservador o crítico con el sistema sociopolítico de la sociedad estamental y del absolutismo monárquico?

El Alcalde de Zalamea
Calderón de la Barca (1642)

Pedro Calderón de la Barca (1600-1681)

La otra gran figura literaria del siglo de oro español (junto a Lope de Vega) fue Calderón de la Barca. Tuvo una vida de contrastes: en su juventud llegó a ser excomulgado y encarcelado por deudas, pero luego fue caballero de la Orden de Santiago, fue ordenado sacerdote y llegó a ser capellán privado del rey y dramaturgo oficial. Estudió en Alcalá de Henares y Derecho Canónico en Salamanca.
Calderón incorporó al teatro los recursos más característicos del estilo barroco. En su obra, lo ideológico o conceptual adquiere una importancia fundamental por encima de la acción y de los propios personajes. Ese núcleo conceptual o filosófico se rodea de una brillante profusión de recursos ornamentales (líricos, plásticos, musicales), de una gran intensidad dramática (pasiones

exaltadas, gestos heroicos, comportamientos desmesurados) y de una estudiada arquitectura dramática. Todo ello hace que el teatro de Calderón tenga un carácter más culto, aristocrático y universal (los temas morales son de validez universal) que el de Lope.
Los temas de Calderón son muy variados (religiosos, filosóficos, mitológicos, de historia española) siendo las obras más conocidas *La vida es sueño*, *El médico de su honra*, *La dama duende* y *El Alcalde de Zalamea*.

Sinopsis:

Una compañía del ejército de marcha hacia la guerra pasa unas jornadas en Zalamea. El capitán de la compañía don Álvaro de Atayde se aloja en casa del villano más rico del lugar, don Pedro Crespo. Corteja a su hija Isabel y ante el rechazo de ésta la secuestra y la fuerza. Su hijo, recién alistado en el ejército, trata de vengarse y hiere a don Álvaro. Don Pedro Crespo, a la sazón nombrado alcalde de Zalamea, prende a don Álvaro y a su hijo. Don Lope de Figueroa niega la jurisdicción de un alcalde ordinario para apresar y juzgar a un militar, pero Pedro Crespo hace ejecutar a don Álvaro. La llegada del rey Felipe II es muy oportuna para arbitrar una solución a la justificada denuncia de don Lope. El rey confirma la sentencia de don Pedro Crespo e incluso le premia con el cargo de alcalde a perpetuidad por su rectitud.

Temática jurídica

- El honor como bien jurídico necesitado de protección y fundamento de la igualdad entre personas.
- El Derecho como medio de reparación de las injusticias y del orden social infringido.
- Cuestiones varias sobre la Administración de Justicia (conflictos de jurisdicción, designación de jueces, medios probatorios).
- El valor (relativo) de las formas y los procedimientos judiciales. ¿Pueden existir sentencias justas pero ilegales?
- Valoración del sistema sociopolítico de la sociedad estamental y del absolutismo monárquico.

Cuestiones

1a. ¿Qué valor se otorga en la obra al Derecho y a la Administración de Justicia como forma de reparar las injusticias? ¿Denota confianza o desconfianza en la justicia?
2a. Enumere los aspectos jurídico-procesales que haya identificado en la obra (detenciones, pruebas, interrogatorios, recursos, etc..)
3a. Pedro Crespo, como padre de la víctima, ¿debió abstenerse de actuar como juez o, como señaló el Rey, si actuó conforme a Derecho nada hay que objetar?
4a. ¿Puede haber sentencias justas pero ilegales? ¿Y sentencias ilegales pero justas? ¿Cómo calificarías la sentencia por la que Pedro Crespo condena a don Álvaro?
5a. ¿Venganza o justicia? ¿Pedro Crespo actúa como juez severo o como padre vengativo? ¿Utiliza su condición de juez para vengarse o simplemente aprovecha la ocasión para a través de los cauces jurídicos hacer justicia?
6a. De las situaciones relatadas en la obra y de la solución final ¿qué mensaje se puede deducir? ¿conservador o crítico con el sistema sociopolítico de la sociedad estamental y del absolutismo monárquico?

Novelas ejemplares de Miguel de Cervantes. *Rinconete y Cortadillo La fuerza de la sangre*

RINCONETE Y CORTADILLO

Sinopsis: Yendo por el camino que va de Castilla a Andalucía, dos muchachos vagabundos llamados Rincón y Cortado se encuentran a la puerta de una taberna. Ambos se reconocen de la misma calaña y tras una rigurosa ceremonia en la que se

dicen uno a otro con extrema gravedad su nombre y profesión deciden entablar amistad y consagrar su alianza.

Temática jurídica

-El delito como profesión.
-Delitos patrimoniales como eje fundamental
-La corrupción pública
-La organización criminal

Cuestiones

1a. En la obra Cervantes utiliza terminología jurídica para describir distintas situaciones. ¿Puede mencionar distintas conductas delictivas que aparecen en la obra?
2a La organización criminal se define en nuestro CP como una asociación entre tres o más personas con fines criminales en las que se puede distinguir cierta distribución de funciones y una organización jerárquica. ¿Aparece en la obra una cierta organización criminal? ¿Qué características tiene? ¿Se ve una cierta organización jerárquica? ¿Cuál es su cometido?
3a También aparece la corrupción como conducta necesaria para que la organización criminal pueda subsistir ¿En qué parte de la obra aparece? ¿En qué consiste la corrupción?

LA FUERZA DE LA SANGRE

Sinopsis: Un joven caballero a quien en la obra el autor llama Rodolfo queda prendado de la belleza de una joven (Leocadia) que se encuentra por azar. En ese instante Rodolfo decide robar a la joven y la fuerza , deshonrándola.

Temática jurídica

-Delitos contra la libertad sexual
-La denuncia como instrumento perjudicial para la mujer
-La obra presenta interesantes cuestiones de género

Cuestiones

1a ¿Qué conductas o fragmentos que aparecen en la obra pueden ser constitutivos de delito?
2a. Qué papel juegan los amigos del protagonista?
3a ¿Qué bien jurídico se ve lesionado en los delitos sexuales cometidos contra la mujer?
4a. ¿Cómo se trata en la obra la cuestión de la denuncia de los hechos?
5a ¿Qué parte de la obra puede considerarse superada conforme a la mentalidad de nuestra época? ¿Tiene alguna relevancia penal el que la mujer perdone a su agresor?

El Coronel Chabert, de Honoré de Balzac

HONORÉ DE BALZAC (1799-1850)

Es uno de los grandes novelistas de la literatura universal y uno de los más representativos de la novela realista decimonónica. Nacido en una familia humilde de campesinos, su padre emigró a París donde trabajo como funcionario público. Tras una dura y descariñada infancia estudió Derecho en la Soborna y llegó a trabajar en el despacho de un Notario amigo de la familia. Sin embargo, decidió abandonar su futuro como notario y dedicarse a la literatura enfrentándose a la oposición de su familia.

Las dificultades económicas por los fracasos de sus negocios como impresor no impiden y la falta de éxito de sus primeros escritos no le desaniman hasta escribir la novela *Los chuanes* que marcará el comienzo de su exitosa carrera literaria.

Trabajador infatigable se lanza a escribir sobre la sociedad francesa de su época con un notable ritmo de producción. Se planteó fundir todas sus novelas en una proyecto denominado *La comedia humana* que ofrecería un estudio de la sociedad francesa entre la caída del Imperio y la Monarquía de Julio (1815-1830). El proyecto agrupaba las novelas en distintas categorías:

escenas de la vida privada; escenas de la vida en provincias; escenas de la vida parisina; escenas de la vida política; escenas de la vida militar; escenas de la vida en el campo. Logró culminar 85 de las 137 novelas previstas dejando 48 inacabadas (de algunas solo se conoce el título).
El objetivo de Balzac era ofrecer una descripción realista de la sociedad francesa. Sin embargo, su grandeza reside en la capacidad para trascender la mera representación y dotar a sus novelas de una especie de suprarrealismo. No se contenta con transcribir el mundo real; quiere, a partir del mundo real, inventar un mundo tan verdadero como el de su época. Para él, esto era historiar su época, pero no la historia oficial sino la de los personajes ordinarios y cotidianeos. Pretende hacer la "historia del corazón humano".
Aunque los personajes de Balzac son perfectamente creíbles y reales, casi todos ellos parecen más activos, vivos y desarrollados que sus modelos vivos, siendo esta superación de la vida un rasgo característico de sus personajes. Balzac convierte en sublime la mediocridad de la vida, sacando a la luz las partes más sombrías de la sociedad. Confiere al usurero, la cortesana y el dandi la grandeza de héroes épicos.
Sus novelas más conocidas son *Papá Goriot* (1834), que narra los excesivos sacrificios de un padre con sus ingratas hijas; *Eugenia Grandet* (1833), donde cuenta la historia de un padre miserable y obsesionado por el dinero que destruye la felicidad de su hija; y *Las ilusiones perdidas* (1837-1843), que narra el esfuerzo y miseria de un joven de provincias que viaja a París en busca de la gloria literaria y ve frustradas sus esperanzas ante el usurero mundo editorial y su debilidad por el lujo y los fastos.
El coronel Chabert es una de las novelas que forman las Escenas de la vida privada. Ha sido llevada al cine en varias ocasiones (la última versión de 1994 fue protagonizada por Gérard Depardieu).

SINOPSIS

En una de las batallas más heroicas de los ejércitos napoleónicos, la batalla de Eylau, el coronel Chabert resulta gravemente herido. Sin embargo, su cuerpo no aparece y todo el mundo le da por muerto.
Su mujer contrae segundas nupcias con el Conde de Ferraud y ese matrimonio le coloca en una inmejorable posición en la sociedad de la Restauración. Chabert vuelve del mundo de los muertos pero a nadie le interesa, ni nadie le cree. Ni siquiera su mujer quiere reconocerlo. Eso le hace preguntarse si "hacen mal los muertos en volver".
Sólo el abogado Derville confía en él y está dispuesto a ayudarle. Pero Chabert, seducido por su mujer, no entabla la batalla legal y está dispuesto a "volver bajo tierra" y abandonar sus pretensiones por amor su mujer y a los hijos que esta ha tenido en su segundo matrimonio. Cuando descubre el engaño de la Condesa de Ferraud con su asesor Delbequ se viene abajo y renuncia a sus derechos por el desprecio que siente por su mujer y, a través de ella, por toda la humanidad.
El coronel Chabert acaba como "un pobre diablo" llamado Hyacinthe en el Depósito de Mendigos y en el Hospicio de la Vejez, envuelto en las brumas de la locura, al haber desaparecido el mundo napoleónico, heroico y honorable que había conocido.

TEMÁTICA JURÍDICA

- Declaración de fallecimiento: causas de revocación y consecuencias jurídicas de la misma.
- Nulidad matrimonial: causas, legitimación para el ejercicio de la acción y consecuencias jurídicas.
- Resolución extrajudicial de conflictos: conciliación y mediación. - Renuncia de derechos y derechos irrenunciables. - La profesión de abogado: un gran poder y una gran responsabilidad.

CUESTIONES

A. Cuestiones matrimoniales y derechos de la personalidad.

— ¿Se puede revocar una declaración de fallecimiento? ¿Qué consecuencias jurídicas tendría?

— ¿Qué matrimonio es nulo: el de Chabert, el del conde de Ferraud o los dos?
— Consecuencias de la anulación del matrimonio nulo (bienes, hijos, etc.).
— El coronel Chabert está dispuesto a "volver bajo tierra". ¿Se puede renunciar jurídicamente a la propia identidad? ¿Puede renunciar a ejercer sus derechos?

B. Cuestiones procesales.

— Si Chabert renuncia a la acción de nulidad, ¿podrían instarlas otras personas o autoridades? ¿Quién puede ejercitar la acción de nulidad y con respecto a qué matrimonio?
—El proceso de nulidad matrimonial es descrito por Derville como lento, incierto y caro. Por eso aconseja a Chabert la transacción y la conciliación como opciones preferibles al pleito. En la actualidad este consejo ¿sigue siendo válido?

C. Cuestiones deontológicas.

— Una de las cuestiones que se plantean es si los abogados pueden seleccionar a sus clientes ¿Se debe o se puede desechar a los malos clientes?
— En la novela aparecen abogados o procuradores buenos y malos. ¿Cuál es la imagen que prevalece en la novela de Balzac?
— ¿Qué otras ideas se deducen de la novela sobre la enorme responsabilidad que tienen los abogados?
— Afirma Balzac que existen tres hombres que no pueden estimar el mundo: el sacerdote, el médico y el hombre de leyes. El más desgraciado es el procurador porque está obligado a presenciar crímenes y horrores contra los cuales "la justicia es impotente" ¿Qué opinión le merece esta reflexión final de la novela?

UNA JUSTICIA AL SERVICIO DE LOS CIUDADANOS Y NO AL SERVICIO DE LOS INTERESES CREADOS

Jacinto Benavente, *Los intereses creados*

Jacinto Benavente (1866-195)

Renovador del teatro español que gozó de un público incondicional, una crítica favorable y hasta del reconocimiento de sus compañeros de profesión, aunque éste fue retirado tras el golpe de Estado de Primo de Rivera. Uno de los premios Nobel de literatura (1922) españoles.
Su obra dramática se caracteriza por la sátira y la inteligente ironía, con vivos diálogos llenos de agudas réplicas y refinados juegos de palabra. En su obra refleja los defectos de la sociedad y del alma humana aunque nunca con intención de profundizar en los mismos, ni de aportar soluciones, lo que privó a su obra de hondura dramática y a rozar una frívola superficialidad. Tan indiscutibles fueron su gracia y finura intelectual y la agudeza e ingenio de sus tramas, como la falta de trascendencia y profundidad de sus historias.
Fue forzado por su familia para estudiar una carrera universitaria. Probó con la Ingeniería y más tarde con el Derecho, aunque abandonó los estudios cuando murió su padre, para dedicarse por entero a la literatura.

***Los intereses creados* (1907)** **Sinopsis:** Comedia satírica sobre una sociedad hipócrita en la que los ideales (morales, políticos) están subordinados a la atracción del dinero y a la moraleja de la obra: el triunfo social (y económico) se labra no mediante los afectos sino mediante la creación y la imbricación de intereses.
Leandro y Crispín faltos de recursos se apoyan en la buena imagen del primero (el señor de altivos pensamientos) para que el segundo (el servidor de las obras ruines) vaya logrando alojamiento, apoyo (de un capitán y de un poeta) y la concertación de una cita con Silvia una rica heredera de la localidad. Leandro y Silvia se enamoran, pero el padre rechaza al pretendiente por conocer su oscuro y humilde origen. La Justicia también está a punto de alcanzarles por los engaños, estafas y deudas de su pasado. Pero los intereses creados con el

posadero, el capitán y el propio Doctor en leyes, aparte del conocimiento del pasado pícaro del propio Polichinela acaban presionándole y convenciéndole de que lo mejor para todos es la boda de Leandro y Silvia.

Una Justicia al servicio de los ciudadanos y no servicio de los intereses creados

Temática jurídica

- El matrimonio con engaño y sus consecuencias. - Defectos de la Administración de justicia: lenta, cara, venal. - Principios procesales básicos. - Hermenéutica o interpretación normativa.

Cuestiones

- La sociedad que se refleja en la obra (en una localización inespecífica y atemporal) es hipócrita, avariciosa y dominada por el afán lucrativo. ¿Se reflejan en algún momento otros valores que prevalezcan sobre el dinero?
- El triunfo social depende de las apariencias engañosas. Pero ¿el engaño en el matrimonio puede tener consecuencias jurídicas?
- ¿Cómo se caracteriza a la política y a los políticos en la obra?
- Identifique algunos principios jurídicos procesales (o extraprocesales) que aparecen en la obra.
- Leandro y Crispín son dos facetas del hombre (la del señor de altivos pensamientos y la del servidor de las obras ruines) que en la obra se presentan como necesarias para el éxito. Pueden concurrir en una misma persona y, también, como en la obra, en dos personas distintas. ¿Conoce algún otro ejemplo literario o de la vida política o social de esta dualidad de personajes?
- ¿Cómo se caracteriza a la Administración de Justicia –y el Derecho- en la obra? ¿Es una justicia al servicio de los intereses creados o al servicio de los ciudadanos?

Fragmentos:

Sobre la hipocresía y el valor de las apariencias

[Acto 1º, cuadro 1º] CRISPÍN: ¡Antes me desprendiera yo de la piel que de un buen vestido! Que nada importa tanto como parecer, según va el mundo, y el vestido es lo que antes parece.
[Acto 1º, cuadro 1º] CRISPÍN: ... nada conviene tanto a un hombre como llevar a su lado quien haga notar sus méritos, que en un mismo la modestia es necedad y la propia alabanza locura, y con las dos se pierde para el mundo. Somos los hombres como mercancía, que valemos más o menos según la habilidad del mercader que nos presenta.
[Acto 1º, cuadro 1º] CRISPÍN: Mundo es éste de toma y daca, lonja de contratación, casa de cambio, y antes de pedir ha de ofrecerse.
[Acto 1º, cuadro 2º] CRISPÍN: ... esta mezcla de ruindad y nobleza en un mismo sujeto desluce con el mundo. Habilidad es mostrar separado en dos sujetos lo que suele andar junto en un solo (...) Todos llevamos en nosotros un gran señor de altivos pensamientos, capaz de todo lo grande y de todo lo bello... Y a su lado, el servidor humilde, el de las ruines obras, el que ha de emplearse en las bajas acciones a que obliga la vida... Todo el arte está en separarlos de tal modo, que cuando caemos en alguna bajeza podamos decir siempre: no fue mía, no fui yo, fue mi criado.
[Acto 1º, cuadro 2º] CRISPÍN: ¿No es así la vida, una fiesta en que la música sirve para disimular palabras y las palabras para disimular pensamientos?.
[Acto 2º, cuadro 3º, escena IV] CRISPÍN: [Para salvarnos] Basta con aceptar lo que los demás han de ofrecernos. Piensa que hemos creado muchos intereses y es interés de todo el salvarnos.
[Acto 2º, cuadro 3º, escena IX] CRISPÍN: Para salir adelante con todo, mejor que crear afectos es crear intereses...

Sobre los políticos:

[Acto 2º, cuadro 3º, escena IV] CRISPÍN: ¿Crees que si yo hubiera hallado en ti otro hombre me hubiera contentado con dedicarte a enamorar?... No; te hubiera dedicado a la política, y no al dinero del señor Polichinela; el mundo hubiera sido nuestro... Pero no eres ambicioso, te

contentas con ser feliz.
[Acto 2º, cuadro 3º, escena IV] CRISPÍN: Amor es todo sutileza, y la mayor de todas no es engañar a los demás, sino engañarse a sí mismo.
LEANDRO: yo no puedo engañarme, Crispín. No soy de esos hombres que cuando venden su conciencia se creen en el caso de vender también su entendimiento.
CRISPÍN: Por eso dije que no servías para la política. Y bien dices. Que el entendimiento es la conciencia de la verdad y el que llega a perderla entre las mentiras de su vida, es como si se perdiera a sí propio, porque ya nunca volverá a encontrarse ni a conocerse y él mismo vendrá a ser otra mentira.

Sobre la justicia:

[Acto 2º, cuadro 3º, escena IV] CRISPÍN: "¿Recuerdas el famoso proceso de Bolina?... ¡Tres mil doscientos folios sumaban cuando nos ausentamos alarmados de verle crecer tan sin tino! Qué no habrá aumentado bajo la pluma de aquel gran doctor jurista que le había tomado por su cuenta? ¡Qué de considerandos y de resultandos, de que no resultará cosa buena!
[Acto 2º, cuadro 3º, escena IX] DOCTOR: Bastará con puntuar debidamente algún concepto (...) Ved aquí: donde dice... "Y resultando que si no declaró...", basta una coma y dice "Y resultando que sí, no declaró...". Y aquí; "Y resultando que no, debe condenársele..." fuera la coma y dice "Y resultando que no debe condenársele..."
CRISPÍN: ¡Oh admirable coma! ¡Maravillosa coma! ¡Genio de la justicia! ¡Oráculo de la ley! ¡Monstruo de la jurisprudencia!
DOCTOR: Ahora confío en la grandeza de tu señor.
CRISPÍN: Descuidad. Nadie mejor que vos sabe cómo el dinero puede cambiar a un hombre.

44. HECHOS DESARMADOS, HECHOS DESALMADOS

La práctica de la escritura de relatos en relación con el análisis de la controversia fáctica y sus exigencias constructivas

Felipe Navarro Martínez, Profesor Asociado del Área de Filosofía del Derecho, la Universidad de Málaga. E-mail: felipenavarro@uma.es

Introducción

> *Lo que ocurre cada día y vuelve cada día, lo trivial, lo cotidiano, lo evidente, lo común, lo ordinario,lo infraordinario, el ruido de fondo, lo habitual, ¿cómo dar cuenta de ello, cómo interrogarlo, cómo describirlo?* *George Perec*

Las anteriores palabras de Perec creo que de algún modo permiten alumbrar, esto es, hacer nacer e iluminar, algunas experiencias de docencia de Filosofía del Derecho, en sus conexiones Derecho-Literatura, que he llevado a cabo y que pretendo exponer mediante la presente comunicación/taller.

Cuando los alumnos de Licenciatura, abonados de Dogmática durante años y créditos, me han planteado en ocasiones la finalidad de la materia Filosofía del Derecho, suelo responder de modo similar a esto: ofrecer herramientas para generar preguntas. Nada, por tanto, cercano al terreno que han solido frecuentar según sus propias convicciones y consideraciones de veinte o más asignaturas previas que giran en torno al Derecho Positivo. Esta práctica responde a ese intento de prestar herramientas para cuestionar el modo en que van a aplicar sus conocimientos, pero cumple a otros objetivos que se han revelado también como patentes debilidades de la formación de los nuevos juristas que la Universidad arroja a los acantilados empedrados de códigos y biblias procesales, esto es, mejorar sus capacidades expositivas y narrativas y de análisis.

La presente experiencia tiene una evidente deuda, impagable, con la definición del Programa de la Asignatura que para la Facultad de Derecho de la Universidad de

Málaga lleva años haciendo crecer el Profesor José Calvo González. Un programa que permite centrar la atención en los Hechos, en el desenvolvimiento de la interpretación y argumentación en materia de Hechos, asunto éste sobre el que, al propio entender de los alumnos, no les han hecho prestar atención alguna hasta ese momento, cuando lo cierto es que los hechos, los hechos naturales, los hechos probados, los hechos calificados jurídicamente, se constituyen desde el prisma que sostenemos ahora como las fuentes de este nilo jurídico.

Metodología

Los alumnos desarrollan durante el curso diversos seminarios sobre Derecho y Literatura, dentro del programa y actividades de la asignatura. Más en concreto, en su desembocadura de Derecho *como* Literatura. Ambas materias, Derecho y Literatura, no les son desconocidas de modo previo, y cuando la presente se les propone ya han comenzado a trenzar a través de las lecturas y la participación y desarrollo de esos seminarios sus propias conexiones entre aquéllas. Tampoco les es ajeno el acto de contar, ni el de escuchar historias. Historias que narran oralmente, que a veces hacen por escrito por mero afán comunicativo, para sí y para otros. Pues bien, la actividad propuesta tiene que ver con hacerles desarrollar esa competencia narrativa, en primer lugar, y en segundo lugar, analizar el modo en que se ha llevado a cabo, esencialmente y en lo que más interesa a este asunto, respecto de la estructura y la selección del material narrativo. Por justificar la denominación que se asignó a la misma, **Hechos desarmados, hechos desalmados**, montar el relato sólo con unas mínimas instrucciones de uso, en términos algo cortazarianos, y a través de ese montaje explicar, mostrar el hilo narrativo, justificativo, de su montaje, del modo en el que armando los hechos insuflan alma a los mismos, que hasta el momento prenarrativo o preconstructivo constituyen, son, tan sólo un acumulo de meros datos.

Se hará más visible y considero que podrá entenderse mejor a este propósito pasar a mostrar un ejemplo de los elementos de trabajo que le son entregados a los alumnos, en una primera sesión y con intención de prolongar el análisis y conclusiones en una segunda, y que son los siguientes:

Modelo 1.

Datos fácticos:

- Un control de policía
- Un vehículo gris plata
- Un maletín rojo
- Una detención
- Dieciocho cadáveres empalados
- Un abogado
- La intervención de una llamada telefónica
- Un cadáver en un bosque

Modelo 2.

Datos fácticos:

Un vehículo gris plata

Un estuche marrón

Una mujer con un vestido de flores amarillas y verdes

Un hombre

Una discoteca

Un abogado

Un cadáver, cuya muerte se certifica apenas llega al hospital

Las I**nstrucciones de Montaje** para este juego de construcción son escuetas:

Construir un relato de hechos que integre los elementos facilitados, de modo que unos se justifiquen a través de la presencia de los otros, y que sea visible la mutua e interna cohesión y coherencia.

Preferencia bien por redacción forense, bien una redacción meramente narrativa (abstenerse de barroquismos).

Esta última pretensión tiene que ver con facilitar el desarrollo de competencias narrativas que puedan tener, o no, rendimiento y aplicación en el ámbito de la controversia fáctica jurisdiccional. Entendiendo que todos lo que participan en dicho ámbito precisan de cierta competencia narrativa y la ejercitan sobre distintos modelos

narrativos, para dar cuenta de la ocurrencia de los hechos, siquiera provisionalmente, y con distintas secuencias e intensidades, y ello hasta su fijación definitiva.

La selección de los elementos que se facilitan en los modelos descritos a modo ejemplificativo no es, como es obvio, ociosa. Responden a un modelo narrativo que para los alumnos es previo y es ciego. Esto es, se toma prestado un cuento del que extraigo los elementos que decido son los ejes de su narración, así como elementos meramente anecdóticos que podrían o no figurar, y que aparentemente nada añaden al grado de concretización, pero que en ciertos niveles, en el relato jurídico, podrían tener enorme relevancia sobre la verosimilitud. Para el caso descrito como ejemplo de esta actividad, son sendos cuentos tomados de *Culpa*, el segundo libro de relatos de Ferdinand Von Schirach, abogado criminalista alemán; cuentos que nacen de su propia y larga práctica forense. Esos modelos, los cuentos de origen, serán proporcionados a los alumnos una vez que ellos han hecho públicas sus construcciones narrativas, y expuesto y analizado las razones de la movilización del constructo y su forma final.

Como puede verse, la descripción de la actividad es muy escueta. Lo que en un principio sugeriría que será emprendida con notable libertad; sin embargo, no es tal finalmente, lo que permite orientar algunas conclusiones.

Disponen de tiempo necesario para escribir sus relatos. Una vez concluidos se procede a la lectura y análisis de los mismos, y por parte de los propios alumnos se seleccionarán algunos resultados, a veces más cercanos al de las buenas historias, a veces más al de las bellas historias, intentando que distingan las diferencias entre ambas, y que esto sea el soporte de una de las discusiones analíticas, qué rinde mejor al propósito procesal, si las buenas o las bellas historias. Es entonces cuando se les entregan, o bien se leen en voz alta, los cuentos que han servido de punto de partida y de los que he obtenido el cúmulo de elementos de trabajo facilitados.

Algunas notas comunes en los relatos construidos

La primera, que la mayoría de los relatos presentan una estructura de continuidad, sin saltos ni retorcimientos temporales; algo razonable si se opta por el orden natural en la cultura occidental de las historias, un estilo meramente forense, de atestado o denuncia, de hechos provisionales, de relato de hechos probados, pero menos entendible si se opta por asumir la tarea con libertad narrativa, ensayando un cuento que sólo debe contener

determinados elementos. Esto orientará el primero de los análisis; la observancia de las escalas que llevan del *datum* al *factum*, y ello dentro de una organización discursiva que privilegia para ello la ocurrencia sobre la resultancia.

La segunda, lo confieso, es producto de un ardid. El enunciado habla de **Construir un relato de hechos que integre los elementos facilitados**, pero no obliga al uso de la totalidad de los mismos. Sin embargo todos aparecerán, nadie opta por la supresión de algunos por anecdótica o innecesaria. No se asume por el alumno el riesgo de suprimir elementos en el relato, sino que se ha creado una obligación de uso de todos con los cuales se cuenta. Será materia de análisis la significación del uso de todos o de la necesidad de selección sobre los mismos, en función de lo que importa o de lo que interesa contar.

La tercera es la realidad física de los elementos cuando se integran en el relato construido por el alumno, en la gran mayoría de los mismos. Es decir, y por citar el caso más gráfico, cuando se proporciona el dato *Dieciocho cadáveres empalados*, la mayoría de relatos, alrededor del noventa y ocho por ciento de los mismos, hacen aparecer físicamente esos cuerpos atravesados; sólo una muy pequeña proporción los transforma en fotos o en la obra de algún discípulo del El Bosco, por ejemplo. El estilo de los alumnos es en ese aspecto esencialmente tremendista, y puede analizarse si ello es un producto de sus propias lecturas y biografía.

Una cuarta. El uso de nombres. No existen nombres en las instrucciones y todos los relatos que se entregan por los alumnos los contienen. Debe ser una cuestión cervantina ésta, es decir, que el nombre, que debe ser músico, peregrino y significativo, como ocurre cuando Don Quijote selecciona el que otorgará a su amada Dulcinea, es el que concede identidad al personaje. Nadie usa arquetipos, por ejemplo, o iniciales; usan nombres, piensan y bautizan a sus personajes de modo que puedan ser objeto de inscripción registral. Esto permite ampliar el objeto de análisis: si, más allá de los nombres, los elementos que les son entregados propician y hacen preferir el uso de ciertos elementos y segmentos narrativos -temas, nombres, situaciones fácticas, etc-, no tomando en consideración otras variables. Algo que tiene que ver con la siguiente consideración.

El paisaje como personaje. Los relatos se anclan en la realidad cercana y conocida del narrador. No se recurre a espacios míticos o desconocidos. Tiene que ver con lo antes mencionado, que podría suscitar además alguna reflexión sobre el grado de aislamiento o no del alumno respecto de la realidad que le circunda, y su percepción o no de la diversidad cultural y del grado de integración; no debe olvidarse que el origen de esta experiencia es Málaga, una sociedad presuntamente cosmopolita, y sin embargo no existe en el alumno una precompresión hacia un modelo no nacional de los autores de las conductas delictivas o no delictivas, pero ello tampoco indica la presencia de preconcepto que incline a preferir identidades no nacionales para los 'autores' de las conductas delictivas o no delictivas.

Otras variables de observación pueden ser de carácter sociolinguístico, extraídas por ejemplo de las edades de los protagonistas en los hechos narrados, así como posibles rasgos de pertenencia social, cultural, y también si se optó por formalizar el lenguaje, si se eligió uno más coloquial, etc.

Cualquiera de estas circunstancias narrativas y/o paranarrativas (franjas lingüísticas y metalinguísticas) pueden servir de ocasión para ulteriores análisis y comentarios relacionados con la diferente manera de narrar según se trata de diferentes protagonismos procesales (acusado, testigos, perito, juez). En punto al testimonio la experiencia pone de manifiesto la rara coincidencia de relatos, y ejemplifica la difícil justificabilidad de testimonios coincidentes.

Conclusiones de la actividad

Las notas anteriores permiten orientar la práctica hacia los contenidos teóricos que sobre la controversia fáctica se han facilitado a los alumnos. Como he mencionado, una vez agotada la lectura y análisis de los relatos que han sido escritos y leídos -la condición de su lectura pública debiese de algún modo limitar las tentaciones de excesiva literatosis-, y seleccionados y diseccionados los mejores por las más diversas razones por los propios alumnos, se les entregan, o bien se leen en voz alta, los cuentos que han servido de punto de partida y de los que he obtenido el cúmulo de datos

facilitado. Les sorprende el hecho de que parte de los mismos pertenezcan o estén integrados en lo que podríamos llamar tramas secundarias o virtuales; sería el ejemplo antes citado de los cadáveres explícitos, o bien que las acciones transcurran en el terreno de los sueños o de las posibilidades o de los sueños o de las meras mentes de su narrador. Que no hayan agotado esas potencialidades de construcción narrativa los sitúa y nos sitúa en algo que ha sido desarrollado previamente, como hemos dicho: el análisis de la controversia fáctica, del ars narrandi, del modo en que la complejidad fáctica se reduce y ordena a través de la construcción del relato de hechos. Permite igualmente colocar la asignatura en el centro de la realidad, hacer ver a los alumnos un evidente ejemplo de aplicación práctica de la afirmación de que el modo de contar llega a ser parte de la narración de los hechos, y de que la motivación, la justificación, asumen una estructura narrativa. Que esa estructura, ese *como*, contiene los *porqué* y *para qué* del relato construido.

Consolida esta actividad poder volver a hacer gravitar el interés en torno a dos esenciales ejes que están siendo objeto de análisis teórico en las clases al tiempo de impartirse y desarrollarse las mismas. El primero tiene que ver con la así evidente distinción entre dato y hecho, algo que para los alumnos ya puede ser objeto de comprobación a través de sus propias construcciones. El segundo de los ejes, un doble eje si se quiere, es la exigencia de verosimilitud y coherencia de dichas construcciones. Como hemos expuesto, existe una común coincidencia en los textos que se elaboran, que confirma que la ficción funciona para los hechos a modo de plantilla, en ese instante previo al de su prueba; y esa plantilla se crea con el imaginario social al fondo, que incide como hemos visto en las construcciones realizadas al efecto, en la selección de materiales y en la narración *como sí* efectuada con los mismos.

No quiero dejar de hacer referencia al resto de competencias que esta experiencia permite reforzar. Por sobradamente conocida, las generales carencias en la expresión oral y escrita, la ausencia de práctica en el debate público y en la justificación de las propias y ajenas afirmaciones, se ven en parte atendidas de este modo, a través de una actividad que contiene un –entiendo– apreciable elemento lúdico y de innovación, algo no de menor relevancia para permitir generar y mantener interés en el progreso de la

asignatura y en sus conexiones con el resto de materias del Plan de Estudios, así como con su práctica futura.

Bibliografía

CALVO GONZÁLEZ, J., (1993), *El discurso de los hechos*, Madrid, Tecnos (2ª ed. 1998)

---------- (2002), *Modelo narrativo del juicio de hecho: inventio y ratiocinatio.* en Virgilio Zapatero (ed.), *Horizontes de la Filosofía del Derecho. Libro Homenaje al Profesor Luis García San Miguel,* Universidad de Alcalá de Henares, Madrid, T. II, pp. 93-102.

---------- (2008), "La controversia fáctica. Contribución al estudio de la *quaestio facti* desde un enfoque narrativista del Derecho", en José Calvo González (dir.), *Implicación Derecho Literatura. Contribuciones a una teoría literaria del Derecho*, Granada, Comares, pp. 363-389

PEREC, G., (2008) *Lo infraordinario*, Madrid, Impedimenta.

VON SCHIRACH, F., (2012) *Culpa,* Barcelona: Salamandra

45. EL DESCUBRIMIENTO DEL DERECHO A TRAVÉS DEL CINE. UNA EXPERIENCIA CONCRETA

Carlos Tormo Camallonga, Área de Historia del Derecho y las Instituciones. Universitat de València-Estudi General. E-mail: ctormo@uv.es

1. Introducción

Está de más decir que el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige una adaptación y conversión de la metodología docente universitaria. Como de sobra está decir que el omnipresente *Plan Bolonia* redirige la enseñanza hacia dimensiones más prácticas, abandonando la clásica lección magistral como único instrumento de transmisión de conocimientos desde el profesor hacia el estudiante. Y, junto a la enseñanza, está la otra cara de la misma moneda: el alumno, que en su proceso de aprendizaje también debe partir de nuevas premisas y asumir nuevas inercias.

Dentro de su lógica temporal, y junto con los manuales, la clase magistral, tal y como la hemos conocido hasta ahora, resulta tributaria en gran parte de la técnica codificadora decimonónica y del soporte papel como casi único y exclusivo transmisor de conocimientos, con una ausencia absoluta de conceptos como los de "capacidad", "habilidad" o "competencia". Cualquier operador jurídico debía retener en su mente, para llevar consigo allá donde fuere, el Derecho positivo de un ordenamiento nacional en su totalidad, para lo que los códigos —y la memorística— resultaban imprescindibles —pensemos en el prototipo de los notarios o registradores—. La realidad de hoy, obviamente, dista mucho de ser la misma, formal y materialmente. Es incuestionable la crisis de la ley positiva como única configuradora del ordenamiento jurídico actual; un ordenamiento que exige una cada vez mayor labor interpretativa e integradora entre sus diferentes fuentes. Como es incuestionable que el catedrático-profesor no tiene porqué ser la única referencia instructiva al alcance de los estudiantes —no lo es de hecho—. Por lo tanto, ni la lección magistral ni el formato papel-manual, junto con los arraigados *apuntes*, pueden seguir siendo los únicos soportes de la transmisión de conocimientos, de la enseñanza y del aprendizaje del Derecho. La realidad comunicativa y docente actual es bien diferente a la de los tiempos que vieron nacer los planes de estudios en la que la mayoría de nosotros estudiamos.

Sin embargo, todo lo dicho no obsta para que la esencia del Derecho siga siendo la misma. Lo es desde tiempos inmemoriales, de manera que, al margen de su formulación en cada momento y lugar concreto, las ideas fundamentales y los conceptos que configuran el elemento que conocemos como *derecho*, en su razón, en su *esencia* si se me permite y en su configuración, son invariables, siguen siendo los mismos.

La experiencia que les presento a modo de comunicación escrita dentro de lo que podríamos llamar "innovación en la docencia", es la propia del que escribe, profesor del ára de conocimiento de Historia del Derecho y las Instituciones, en la impartición de la asignatura *Historia del Derecho* del primer curso del grado de Derecho de la Universitat de València. En concreto, es la que se centra en el estudio de una unidad temática, la número 12 de la *Guía académica* aprobada en su momento por la Facultad de Derecho. Hablamos del *Derecho de Indias*. El estudio de este tema tomará como referencia básica la película titulada *También la lluvia*, dirigida por Icíar Bollaín y producida por *Morena Films* en el año 2010. Así lo he hecho durante los dos últimos cursos académicos en todas las agrupaciones de las que he sido profesor. Por lo tanto, no será éste un discurso teórico doctrinal, de ahí la práctica ausencia de citas; será, simplemente, la exposición de una experiencia y la reflexión sobre la misma.

El argumento del largometraje, tal y como es expuesto por la empresa productora y comercializadora, no se centra en los elementos jurídicos que a nosotros más nos interesan. O al menos, y como es evidente, no desde nuestras pretensiones.[530] Tampoco la directora, como cineasta que es, parece destacar en sus entrevistas la faceta jurídica.[531] Sin embargo, es patente que desde la dirección del largometraje se es plenamente consciente del factor *derecho* —tal vez en su faceta más social y comprensible de *política*— como uno de los hilos conductores de la acción; un factor,

[530] "Costa, un descreído productor de cine, y Sebastián, joven e idealista realizador, trabajan juntos en un proyecto ambicioso que van a rodar en Bolivia. La cinta que van a filmar tratará sobre la llegada de los españoles a América poniendo el acento en la brutalidad de su empresa y en el coraje de varios miembros de la Iglesia que se enfrentaron con palabras a las espadas y las cadenas. Pero Costa y Sebastián no pueden imaginar que en Bolivia, donde han decidido instalar su Santo Domingo cinematográfico, les espera un desafío que les hará tambalearse hasta lo más profundo. Tan pronto como estalla la Guerra del Agua (abril de 2000) las convicciones de uno y el desapego del otro comienzan a resquebrajarse, obligándoles a hacer un viaje emocional en sentidos opuestos" (puede leerse en la misma carátura del formato comercial).

[531] "No es una película intimista, pero sí creo que es de personajes, y en eso se parece mucho a las anteriores mías, pero más grande, con una parte de época y otra del presente en la que narra acontecimientos sociales que pasaron en Bolivia, pero al final es una historia en torno a dos personas, sobre todo de una, Costa, el productor, que hace un viaje personal de madurez, de compromiso personal"; véase dentro de la entrevista "Las aventuras de Icíar en la selva", en *EL PAÍS*, 20 de febrero de 2010.

sin duda, buscado y expuesto a conciencia, pero, lo que se agradece, fuera de tópicos fáciles y manidos. Y así lo hace notar la crítica: "*También la lluvia* es una película dentro de otra película. Narra el rodaje de un filme de época en torno al mito de Cristóbal Colón, al que muchos pintan como un hombre obsesionado por el oro, cazador de esclavos y represor de indios. Todo en el año 2000, cuando la población de una de las naciones más pobres de Suramérica se levantó contra una poderosa empresa y recuperó un bien básico: el agua. A cubierto, buscando contra el calor un refugio inútil bajo un árbol, Juliano Mamani recuerda perfectamente las protestas de trabajadores y campesinos, las huelgas y manifestaciones que dejaron la ciudad de Cochabamba aislada durante días y días, después de que la compañía norteamericana Bechtel intentara subir de manera disparatada el precio del agua".[532] En cualquier caso, es obvio que, desde la perspectiva más comercial, no se insista en la faceta que a nosotros más nos concierne.

Dividiré la comunicación en tres partes:

En primer lugar, exponderemos los presupuestos metodológicos, es decir, los pasos que deberemos seguir —que he seguido— en la exposición de la unidad temática para obtener —al menos intentarlo— los objetivos que perseguimos.

En segundo lugar, hablaremos de esas pretensiones docentes, es decir, de las capacidades competenciales varias y de los objetivos cognitivo-jurídicos que el profesor pretende que el alumno aprehenda con el visionado de la película, y su reflexión y comentario posterior.

En tercer lugar, nos referiremos a los resultados que en la práctica se han consegido en estos años en que se viene llevando a cabo esta actividad. Y todo ello, y esto lo quisiera dejar bien claro, desde la consideración de que el que escribe no es un especialista en cine, ni siquiera un simple aficionado, tan solo un profesor de Historia del Derecho que ha visto en una película "concreta" —de ahí el título de la comunicación— un instrumento ideal para transmitir conocimientos y, en toda la extensión de la palabra, *percepciones*; una obra que permite la reflexión y el cuestionamiento jurídico-político. Por ello, queda ausente en esta comunicación cualquier referencia o comentario meramente técnico o cinematográfico que, además, no sería capaz de formular con un mínimo de rigor técnico. Porque, en lo que estamos

[532] En palabras de Rocío García, como puede leerse en la entrevista de la nota anterior.

interesados aquí es en poner en valor lo que algunos han llamado la *potencialidad contextual* y *emocional* del cine —compartida con la literatura—, tan cuestionada, sin embargo, por las corrientes formalistas.[533]

2. Presupuestos metodológicos

En la aplicación del *Plan Bolonia*, la facultad de Derecho ha adoptado como una de sus referencias docentes la de la evaluación continua, lo que se conseguirá no tanto con la docencia teórica al uso como con las actividades complementarias y aplicadas varias. Dentro de estas últimas situamos la crítica de textos histórico-jurídicos, los trabajos monográficos, la lectura y debate de textos bibliográficos, o, y este es el caso, el visionado de documentos audiovidionales historicistas o películas, de ficción o no, en nuestro caso de temática histórico-jurídica.

El visionado de la película *También la lluvia* va dirigido o se ha realizado para los alumnos de primer curso, que es en donde se encuadra la asignatura Historia del Derecho dentro del grado de Derecho. Es importante remarcarlo en la medida en que nos encontramos ante estudiantes recién aterrizados en la Facultad y, por lo tanto, desconocedores de los más elementales conceptos jurídicos. De hecho, uno de los atractivos de esta unidad docente y de la película en sí es la transversalidad temática y temporal de sus contenidos, como después veremos. Lo que pretendo decir con esto es que la interacción del profesor con los alumnos, su labor de guía, deberá ser, sin duda, mucho mayor que la que merecieran actividades semejantes en cursos superiores.

En el desarrollo de este tema o lección, y tomando el análisis de la película como referencia, hay que distinguir la siguiente secuencia temporal:

1. Relato y exposición por parte del profesor, breve y concisa, de las instituciones jurídicas propias del Derecho de Indias, muchas de las cuales aparecen en la película, para remitir a los alumnos a la bibliografia oportuna en donde poder encontrar su desarrollo y explicación detallada. Se hará incapié, asimismo, en que el

[533] PÉREZ TRIVIÑO, J.L. (2007). Cine y Derecho. Aplicaciones docentes. *Quaderns de Cine*, núm. 1, pp. 69-78. Puede verse una relación de películas al efecto en SAN MIGUEL PÉREZ, E. (2003). *Historia, Drecho y Cine*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces; SOTO NIETO, F. y FERNÁNDEZ, F.J. (2004). *Imágenes y Justicia. El derecho a través del cine*. Madrid: La ley; RIVAYA, B. y DE CIMA, P. (2004). *Derecho y Cine en 100 películas*. Valencia: Tirant lo Blanch; o GARCÍA MANRIQUE, R. y RUIZ SANZ, M. (2009). *El Derecho en el Cine Español Contemporáneo*. Valencia: Tirant lo Blanch.

comentario que después se les pedirá exigirá estas lecturas y su correlación con la acción de la película.

2. Lo que es el propio visionado del largometraje, que se realizará preferentemente en el Salón de Actos de la Facultad, por ofrecer mejores condiciones acústicas y visuales. Durante la proyección, los alumnos deberán descubrir y caracterizar las instituciones referidas, tomando, en su caso, las notas que crean oportuno. La duración de la película, 99 minutos, nos permite —con el tiempo justo, eso sí— su completa visión en una única clase. Aunque no es conveniente interrumpirla, sí es oportuno que el profesor aconseje a los estudiantes que la vean de nuevo, total o parcialmente, para que puedan centrarse en las secuencias más interesantes a sus efectos.

3. Exposición grupal en la siguiente clase y, si acaso, debate de aquellos conceptos y figuras jurídicas, instituciones, y también disciplinas jurídicas y académicas que aparecen o simplemente se infieren en el transcurso de la película. El profesor irá oportunamente resolviendo las dudas y reconduciendo el discurso/debate de los alumnos.[534] Es interesante en este punto que, de acuerdo con el método de la *tormenta de ideas*, los estudiantes aporten conceptos jurídicos, si se quiere, genéricos y abstractos, que según ellos se puedan desprender de la película, que los hayan percibido, pero que no hayan sido explicados por el profesor ni estudiados de la bibliografía, por no pertenecer exclusivamente a esta unidad temática —nos remitimos desde aquí a los objetivos cognitivos del punto tercero del siguiente apartado—. Es ésta una herramienta que ofrece mchas posibilidades y en la que la experiencia nos dice que habrá que reconducir al alumno a posiciones menos maniqueas, más *equilibradas*. Así, hemos visto que las ideas y/o conceptos que en mayor medida aportan, y más espontáneamente, son las de *conquista*, *explotación*, *esclavitud*, *sumisión*, *injusticia*, *poder*, *guerra*, *resistencia*, *protesta*, *lucha* o *revolución*, pero, con la orientación oportuna del profesor y la interacción de los propios compañeros, también son capaces de reconocer otras ideas tales como *derechos humanos*, *igualdad*, *justicia, solidaridad, unión, colaboración*, *legitimidad*, *liberación*, *libertad*, o la misma, y entendida de manera genérica, de "derecho". Con ello conseguimos por parte de los estudiantes la percepción de lo jurídico como realidad compleja y heterogénea donde pueda haberlas, sus miles de

[534] FINKEL, D. (2008). *Ensenyar amb la boca tancada*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

acepciones y matices, su necesaria contextualización y, por qué no, relatividad. Conseguimos que se planteen qué es en realidad lo que ellos referencian como *derecho*, y qué lo ha sido a lo largo del tiempo y del espacio.

4. Redacción, como trabajo individual y autónomo no presencial, de un comentario sobre las cuestiones que el profesor planteará. Fundamentalmente, y puesto que los conceptos y las instituciones jurídicas ya se han expuesto en la primera clase, y los alumnos saben dónde encontrar su desarrollo y explicación, se trataría más que nada de que se centrasen en una crítica y construcción racional, desde la perspectiva sociojurídica, de las cuestiones más básicas y elementales del derecho. Se trata de las ideas que veremos en el tercer punto del siguiente apartado, que son las que requieren de un mayor ejercicio de teorización a través de la abstracción y la conclusión. Se puede proponer una cierta extensión, pero de contenido abierto y, si se quiere, libre, es decir, esta actividad no busca respuestas ni resolución de casos concretos, sino una reflexión, argumentación y razonamiento, por escrito.

3. Pretensiones docentes

A efectos de esta comunicación, cuando hablamos de pretensiones docentes nos estamos refiriendo, por una parte, a las *capacidades competenciales y formativas* que debe practicar el alumno con la visión y debate sobre la película y, por otra, a los *objetivos cognitivos* que se deben adquirir. O lo que es lo mismo, por una parte fijaremos una serie de habilidades y destrezas que el alumno tendrá que desarrollar, y por otra, determinaremos los conocimientos jurídicos que deberá descubir, aprehender y entender. Sabemos que no es tarea sencilla individualizar cada una de las capacidades competenciales; más sencillo resultan los objetivos cognitivos. Pero, en ambos casos, es un cometido tan amplio y complejo como lo pretenda el profesor, por la indisoluble conexión entre todas las cuestiones, que abarcarán una gran diversidad y heterogeneidad de facetas.

Si las capacidades competenciales que se adquieran en esta unidad temática serán, en esencia, parte de un proceso que durará todo el curso y, consiguientemente, su evaluación solo se entenderá respecto al resultado al que se llegue al final del mismo, las cognitivas podrán ser objeto de un examen y evaluación más inmediato y sectorial. Al margen de las lógicas conexiones que siempre existen con otras unidades temáticas,

y que hay que verlas, esta lección puede recibir un trato claramente autónomo a efectos de evaluación.

Capacidades

Dentro de las capacidades o habilidades competenciales y formativas recogidas en la *Guía Académica* de la asignatura, destacan por encima de todo las que enumeramos a continuación, siendo más propiamente transversales o genéricas las cuatro primeras, específicas del grado en Derecho las dos siguientes, y específicas de la asignatura de Historia del Derecho las dos últimas:

1. Capacidad para desarrollar un aprendizaje autónomo.
2. Capacidad para comunicar correctamente de forma oral y escrita.
3. Capacidad para desarrollar un razonamiento crítico.
4. Capacidad para adoptar una actitud sensible hacia los temas de la realidad social, económica y medioambiental.
5. Capacidad en la adquisición de conocimientos básicos en la argumentación y el desarrollo de la dialéctica jurídica.
6. Capacidad en la adquisición y desarrollo de una conciencia y razonamiento crítico en el análisis del ordenamiento jurídico.
7. Capacidad para analizar, comprender y exponer las cuestiones jurídicas a lo largo de la historia desde las diversas fuentes de conocimiento histórico-jurídicas, en este caso la cinematográfica.
8. Capacidad y habilidad para entender el derecho en su dimensión histórica, desde los distintos sistemas o regulaciones secuenciales cronológicas y espaciales.

Objetivos cognitivos

Dentro de los objetivos cognitivos, igualmente tendremos que distinguir entre los específicos de la disciplina de Historia del Derecho, los de otras disciplinas jurídicas, si a caso en su recorrido histórico, y, finalmente, los genéricos del grado de Derecho. En esta ocasión, sin embargo, es interesante exponerlos en su secuencia temporal inversa; desde la aprehensión de la individualidad a la abstracción, que es lo que se pretende que haga el estudiante. Frente a la memorización como técnica de aprendizaje, se propone a los estudiantes un ejercicio de descubrimiento.

1. En cuanto a los elementos cognitivos propiamente iushistóricos, el alumno debe ver en el largometraje, para su posterior descripción y aprendizaje, una serie de instituciones jurídicas propias del Derecho indiano. Ya hemos dicho que, por su acentuada caracterización como propias, lo oportuno es que el profesor haya hecho referencia a las mismas en la clase anterior, para que sobre ellas los alumnos presten una especial atención. Las más importantes pueden ser las siguientes:

- Justos títulos de conquista.
- Bulas pontificias.
- Juntas y Leyes, de Burgos y Valladolid.
- Requerimiento.
- Encomienda.
- Misiones.
- Relaciones vasalláticas.
- Relaciones señoriales.

2. En un segundo estadio nos encontramos con las realidades jurídicas no exclusivamente históricas, sino atemporales, en donde el profesor deberá incitar a los alumnos para que las descubran. Abstrayéndose de cada institución individualizada, tendrán que identificar las diferentes disciplinas o segmentos temáticos que conforman el Derecho indiano y que, con su *aculturación*, son trasladables y trasladadas a cualquier otro ordenamiento jurídico, pasado o presente; es la *interdisciplinariedad* jurídica. Al tratarse de estudiantes de primer curso, con un conocimiento todavía muy parcial y sectorial de lo que supone la heterogeneidad de todo sistema jurídico, la intervención del profesor también debe ser aquí considerable, especialmente en la conversación/debate que se practicará.

Estamos hablando de apuntar unas disciplinas jurídicas, que aparecen en la película, y que la mayoría de ellas tienen su correspondencia con otras unidades temáticas de la *Guía académica*. Pero, puesto que algunas de ellas no se habrán estudiado todavía, y tampoco se estudiarán como asignaturas del primer curso, se hacen necesarias las oportunas indicaciones. Las más destacables de estas disciplinas —algunas simplemente se vislumbran, y en todo caso, y esto es importante, difíciles en encuadrar en compartimentos estancos—, podrían ser las siguientes:

- Filosofía del Derecho, en la medida en que toda conquista territorial ha requerido a lo largo del tiempo, y la sigue requeriendo, de su legitimación y legalidad jurídicoformal. Sin duda, son muchos los conceptos jurídicos —también éticos y morales, de ahí su oportuna diferenciación— que nos vienen a la mente y que siguen discutiéndose en la actualidad en —casi— los mimos términos en que lo fueron hace 500 años.

- Derechos canónico y eclesiástico —en estrecha relación con la Teología—, en cuanto a la omnipresencia del factor religioso en éste y en tantos otros momentos de la historia del Derecho. En concreto, nos referimos a la participación de la Iglesia en la Conquista y en la fijación de las condiciones jurídicas en que los indios, como nuevos vasallos castellanos, debían adscribirse a la Cristiandad y a la Corona hispánica.

- Derecho Internacional, tanto público como privado. O sea, cómo las nuevas tierras son exploradas, adquiridas y repartidas entre las potencias marítimas del momento, Castilla y Portugal; qué títulos son enarbolados en su adquisición por proceder de instituciones superiores y reconocidas, si es que es así. Podremos hablar aquí de la relación entre el emperador y el papa como máximas autoridades del orbe; el origen divino, terrenal, natural o racional del Derecho. Por la otra parte, hablamos de la existencia de una economía y de un mercado transnacionales, unos intereses económicos sin fronteras, que se rigen por sus propias normas, nacionales o internacionales, escritas o consuetudinarias, o, contrariamente, que se imponen gracias a la ausencia de las mismas o de autoridad común.

- Derecho Mercantil, tanto respecto al momento de la Conquista como respecto a la *Guerra del Agua* de 2000. En cuanto a 1492, en la medida en que el otro motor de la Conquista, junto con el religioso, fue el económico, el oro, y también en la medida en que a través de las encomiendas, como *sociedad o señorío* productivo, se organiza el régimen jurídico de explotación de la tierra y del resto de recursos naturales; el régimen en el que los nuevos vasallos quedan sometidos a los encomenderos, como señores y *empresarios* en el Nuevo Mundo. Y respecto al momento actual, el Derecho mercantil se hace presente en el papel que juegan las multinacionales, en este caso norteamericanas, y el beneficio económico que pretenden obtener con la concesión por parte del Ayuntamiento de Cochabamba del servicio de conducción y pobabilización de

las aguas. Es la relación entre los poderes económico y político, la discutida relación de dependencia de cuál de ellos frente al otro.

- Derecho laboral, en la medida en que la doctrina laboralista considera el Derecho de Indias como uno de los precedentes, salvaldo las diferencias jurídicas estructurales, del Derecho laboral liberal. En este punto queda en evidencia, y hay que remarcarlo, la idea de la *cuestión social* como origen y razón de ser del Derecho en general, y no solo del Derecho del Trabajo.

Está claro que podríamos hablar de otros sectores del ordenamiento jurídico tal cual resultan disciplinas académicas, caso del político-constitucional y, como no, de la transversalidad de unos derechos humanos que positivamente consideramos como fundamentales. En este caso lo haríamos desde lo que supone la conquista y ocupación de nuevas tierras, y de las consecuencias derivadas de la extensión/imposición del ordenamiento jurídico-político de una sociedad, o de alguna de sus instituciones, a otra sociedad para la que inicialmente no estaba previsto. Así es que, no es ésta una relación cerrada ni excluyente.

3. Finalmente, el alumno, a través de un importante ejercicio de abstracción o de inducción-deducción, en el que tendrá que hacer uso del razonamiento y la argumentación lógica y jurídica, deberá plantearse cuáles son los conceptos básicos y fundamentales propios de esta unidad temática —los vistos en el apartado primero—, pero que resultan extrapolables a tantas otras disciplinas jurídicas y que, finalmente, conformarán la verdadera esencia y razón de ser de lo que entendemos —de lo que podemos entender— por "derecho". Se trata de que el alumno, sobre la base discutida en la clase posterior al visionado de la película, discurra verbalmente y después desarrolle por escrito esa idea o ideas que, a su entender, han venido configurando el derecho a lo largo de la historia en cualquier comunidad social. Sobre esto versará el comentario que el alumno redactará en clase para su presentación en el término aproximado de una semana.

En resumidas cuentas, en este punto el alumno debe aprender a identificar y significar las realidades y los conceptos que pueden estar en el origen y pueden conformar la razón del ser del derecho, en el pasado y en el presente. Sin orden de importancia, —cosa que también puede ser objeto de debate—, y sin carácter excluyente, ni mucho menos, podemos hablar de la omnipresente dialéctia entre el

poder (*dominio*) y el *derecho*. O del *conflicto* como esencia y origen posible del derecho a lo largo de la historia derivado de la finitud de los recursos, lo que exige su distribución, siempre insuficiente, según un orden social que el hombre se da así mismo para poder vivir en comunidad. Se puede hablar también de la importante distinción entre el *deber ser* y el *ser*; de su posible secuencia temporal. O, desde una perspectiva más pragmática, sobre la transcendente diferencia entre la *vigencia* y la *aplicación*, o la *teoría* y la *práctica*.

Desde todas estas premisas, el profesor instará al alumno a recordar y le reconducirá al concepto de *Derecho*, tal cual fue explicado en la primera unidad temática de la asignatura:

> El derecho —en términos sencillos y sin excesivas pretensiones— es el conjunto de normas que quienes dominan una comunidad de personas intentan imponerles, así como su misma aplicación en la realidad para resolver conflictos y mantener o cambiar la estructura de esa comunidad.[535]

Es la necesidad, entre otras, dentro de la Historia del Derecho y de cualquier otra disciplina jurídica, de cuestionar los planteamientos positivistas y/o legitimistas.

4. Resultados de aprendizaje a modo de conclusiones

En el análisis de los resultados partimos de dos premisas básicas. Por una parte, lo inequívoco del cine como instrumento de presentación de la realidad y, por tanto, de comunicación y transmisión de conocimientos. Por la otra, que la colectividad a la que va dirigida esta actividad, desde su faceta jurídica, es un alumnado, el de primer curso del Grado en Derecho, para el que tanto la realidad jurídica como sus conceptos, y especialmente los de la unidad temática en cuestión, resultan en gran parte desconocidos y extraños a su propia realidad personal, e incluso a su mismo vocabulario. Los resultados, por lo tanto, no serán los que en un principio desearía el profesor, y mucho menos si se siente especialmente implicado e ilusionado en lo que llamamos innovación docente. Como bien resaltan compañeros de nuestra área, con mayor experiencia en el uso del cine como herramienta docente, estamos ante "grandes expectativas, pequeños

[535] PESET, M. y otros (2000). *Lecciones de Historia del Derecho*, Valencia: Artes Gráficas Soler, pág. 11.

resultados".[536] Suponemos que resultaría muy diferente si esta actividad se realizara en un curso superior, con alumnos con capacidades y conocimientos más asentados, aunque esto mismo lo podríamos aplicar a cualquier otra actividad y disciplina.

En principio, el visionado de una película es una actividad que, considerando las modalidades de ocio y el poder de la imagen en la actualidad, puede parecer atractivo; al menos, mucho más que una clase más teórica. Y así lo hemos comprobado. De hecho, y después del alboroto generalizado y propio del momento, los estudiantes rápidamente conectan con la película; y hasta el final. La acción ayuda. Cosa bien diferente serán la primera y la tercera clase en que, antes y después de la película, también se desarrolla la lección. Como diferente será lo que se consiga con el trabajo escrito.

Respecto a la primera clase, nada hay que decir, dado que viene a guardar una gran similitud con las tradicionales clases teóricas.

Respecto a la tercera, la exposición grupal y el debate, y sin que sirva de completa justificación ante resultados tan relativamente satisfactorios como los que se han obtenido estos años, la realidad nos viene mostrando un notable desinterés entre el alumnado. De hecho, así parece que lo sea para la mayor parte del mismo en relación a todo esfuerzo que no sea el inmediatamente dirigido a una prueba evaluable. Al menos, es lo que percibo o percibimos los profesores. Es raro el estudiante que acude a la sesión de cine leída la biliografía recomendada; por lo tanto, su comprensión no podrá ser la que inicialmente se pretende y, consecuentemente, el resultado de sus exposiciones verbales y el debate que se busca en esta clase tampoco estará a la altura de lo deseado. O sea que, desgraciadamente, no hemos observado que esta actividad innovadora despierte un especial interés entre el alumnado. No se ve, para la mayoría de ellos, participación y debate más allá del que pudiera haber con cualquier otro tipo de actividad. La que se consigue es a base de la habitual insistencia por parte del profesor. Además, el alboroto y la cháchara juvenil ajena al debate y a expensas del mismo, pero sin que venga al caso, está más que asegurado. Es algo con lo que debemos contar.

Afortunadamente, todo hay que decirlo, sí que se observa un mayor interés por participar entre los alumnos que ya vienen destacándose por su actitud positiva en

[536] VILLAMARÍN GÓMEZ, S. (2009). Aprender Derecho a través del cine. En J. García Añón (Co.) *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del Derecho*. Valencia: Universitat de València (pp. 126-136).

cualquier otra actividad docente. Unos estudiantes para los que el mensaje que puede transmitir la película y la realidad que descubren a través de ella, les pueden resultar sorprendentes y dignos de estudio. Sí que se observa entre ellos una cierta atracción, que después, tal vez, desarrollarán por otros caminos dentro de su largo proceso de aprendizaje. Hablamos aquí de la *actitud*; de la que los alumnos pueden tener, y también de la que debemos potenciar.

Para el descanso de nuestra conciencia, no parece que sea un problema exclusivo de nuestra disciplina en concreto ni del grado de Derecho; tampoco de este método en concreto. Como tantos otros colegas docentes, en muchas ocasiones nos planteamos si es que pretendemos situar al estudiante en un nivel conceptual inalcanzable para ellos, si es que lo que falta es el hábito y la destreza en esta metodología, o en cualquier otra, o si es que, realmente, no les interesa. De ser esto último, tampoco resulta sencillo descubrir qué es lo que les interesa y qué es lo que no, más allá, y según una determinada lógica, de la superación de la/s asignatura/s. Paralelamente, también podríamos plantearnos si tenemos unos estudiantes que suelen sucumbir ante lo que nosotros consideramos como mínimo esfuerzo, con una capacidad de concentración, que también a nuestro entender, resulta mínima. En cualquier caso, no creo que todo esto sorprenda mucho a los que nos dedicamos a la docencia.

Pero aun nos queda por analizar el último paso: el comentario que cada alumno debe presentar individualmente por escrito. Tampoco observamos aquí resultados que nos indiquen que con el método utilizado se consigan grandes resultados. Sin embargo, no creo que sea tanto una cuestión de aprenhensión de conocimientos, como de su presentación dentro de su proceso de aprendizaje. Es decir, que en la elaboración de los trabajos los estudiantes de primero están determinados por el todavía insuficiente desarrollo de sus habilidades y capacidades críticas —también, hay que tenerlo presente, por su inmadurez, pereza y/o falta de interés—. Son muchos los que, a pesar de las reiteradas advertencias, se limitan inocentemente a transcribir lo encontrado en páginas de la red; unos pocos, sin embrgo, sí podemos decir que aportan discursos concienzudos que delatan valiosas capacidades y habilidades, y vislumbran positivos resultados. Como en cualquier otro trabajo.

En cualquier caso, y no sé si esto es un acto de fe, no me cabe la menor duda de que, al margen de que el profesor lo pueda percibir en un primer momento, el

visionado de la película permite y facilita a los estudiantes un ejercicio de crítica, la reformulación y el replanteamiento de determinadas cuestiones y conceptos, y la valoración de determinadas instituciones. Y esto, a mi entender, debe ser una de las pretensiones de todo docente de Derecho. De hecho, el que escribe no tiene intención alguna de cambiar la métodología para esta unidad temática. Y ya he dicho que la transversalidad de competencias y conceptos que provoca, no sólo dentro de la misma asignatura, sino también en relación a otras, nos hace pensar en la idoneidad de esta película para tal fin.

PARTE VIII. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES

Se pretende debatir y reflexionar a propósito de los distintos sistemas de evaluación docente desde una perspectiva tanto teórica como práctica. El objetivo a perseguir no es otro que el análisis de las peculiaridades de cada una de las distintas metodologías docentes y la delimitación de las mejores opciones de valoración del conocimiento en cada una de las mismas. Uno de los temas que se trata es la posibilidad o no de deslindar al transmisor de conocimientos del evaluador. En definitiva, se procurará determinar cómo y en qué condiciones pueden resultar realmente óptimas cada una de las distintas formas de evaluar los conocimientos del alumnado. Todo ello considerando, además, que las materias que se enseñan y evalúan en las facultades de Derecho diversas (Derecho, Ciencias Política y de la Administración, y Criminología) y exigirán también esos puntos de vista en el proceso de aprendizaje.

46. LA ESTRECHA RELACIÓN ENTRE LA METODOLOGÍA Y LA EVALUACIÓN

Francesc Imbernon. Universitat de Barcelona

La metodología docente y la evaluación son dos caras de la misma moneda. La metodología docente pretende mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje y la evaluación tiende hacia la comprobación entre logros o resultados y los propósitos previos u objetivos que se diseñaron y se implementaron en la metodología para su mejora.

Por tanto, en la evaluación, el profesorado debe encargarse de establecer los procedimientos más adecuados para evaluar los procesos y resultados de la enseñanza. También deberá evaluar la idoneidad de su metodología mediante estrategias ya sean hetéreo (participación del alumnado, colegas, etc.) como autoevaluativas que le permitan valorar la adecuación del desarrollo realizado en el aula y proponerse aspectos de mejora en su proceso.

Desde esta concepción, la evaluación educativa se entiende no tanto como instrumento e control y calificación sino como instrumento de indagación que proporciona retroalimentación a todo el proceso, es decir, permite tomar decisiones sobre el funcionamiento de las clases y los resultados de lo aprendido.

Acercarse al campo de la evaluación unido a la metodología siempre es una tarea compleja pero imprescindible para la legitimización y optimización de las prácticas educativas. Es ir comprobando cómo va. Sin embargo, a pesar de su importancia, ha sido un aspecto poco considerado relacionado con la metodología sino más bien independiente unido a la calificación. Quizá haya muchos motivos: desde la propia concepción histórica punitiva de la evaluación, la involucración de aspectos emocionales por parte de quien o quienes evalúan, hasta la falta de formación en técnicas y procedimientos evaluativos más allá de los formales que se han hecho servir a lo largo de la historia formativa en la Universidad.

Es cierto que el concepto de evaluación ha ido evolucionando con el tiempo, actualmente hay un cierto consenso en considerar la evaluación como un proceso sistematizado de recogida y análisis de información útil para la toma de decisiones de

mejoramiento. El rasgo primordial de esta definición es la subordinación del dispositivo evaluador a la utilidad que se puede sacar y a su funcionalidad de mejoramiento. En otras palabras, no debería haber instrumentos evaluadores recomendables a priori, sino que se debe diseñar en función de sus objetivos, del contexto y de su capacidad de mejoramiento. Los instrumentos son un medio nunca un fin.

La evaluación debería ser una exigencia interna de la búsqueda de mejora de todo el proceso metodológico. En este sentido, la evaluación consiste, por una parte, en la valoración de los planteamientos, finalidades, procedimientos, metodología y resultados del aprendizaje, y por otra parte, supone la implicación de las personas y grupos que intervienen en este proceso. La evaluación adquiere sentido cuando tiene un espíritu totalizador, es decir, cuando contempla el funcionamiento global de un proyecto docente y las circunstancias en las que se desarrolla y concreta. No evaluamos sólo los avances y los resultados del aprendizaje de los alumnos sino también el progreso de todo el proceso didáctico que ha llevado al alumnado a ese aprendizaje.

Esto implica que en la organización y sistematización de la tarea educativa debe procurarse que la evaluación afecte a todo el proceso curricular y se incorpore a éste. Esta evaluación podría definirse, en todos los niveles, como el proceso de diseñar, recoger y analizar sistemáticamente cualquier información para decidir y determinar (tomar una decisión) el valor de lo que se En la evaluación no sólo hay que tener en cuenta los conocimientos adquiridos mediante el aprendizaje sino valorar lo que se ha hecho durante un tiempo determinado y a lo largo de un proceso, por medio de una elaborada información, después de conocer la realidad educativa en la que se actúa, las posibilidades de los alumnos, los diferentes objetivos y contenidos (conceptúales, procedimentales y actitudinales), las condiciones del entorno, los materiales curriculares utilizados y los conocimientos previos de los alumnos.

En esta concepción, la evaluación no es un sistema de coerción y menos aún de clasificación del alumnado, según la cual unos están más arriba en la escala que otros. La evaluación deja de ser una finalidad en la enseñanza y se convierte en un medio para su constante mejora.

La evaluación permite, en la práctica educativa, efectuar una retroalimentación permanente para mejorar el proceso educativo. En este sentido, la evaluación se asume como una responsabilidad no únicamente educativa sino social y política inherente a la

profesión de enseñar.

Respecto a la evaluación para los aprendizajes (mejor "que de" que "no para" los aprendizajes), de acuerdo con las tareas que los alumnos deben realizar, es preciso establecer los sistemas posibles y más pertinentes de valoración coherentes con la metodología utilizada en el aula.

En resumen, se debe tener en cuenta que la evaluación tiene que tener como objetivo la mejora de la enseñanza y del aprendizaje por lo que el impacto educativo de su proceso se da predominantemente en la metodología de enseñanza.

Referencias Bibliográficas de Francesc Imbernon

Claves para una nueva formación del profesorado - *Imbernón Muñoz*, *Francesc*; Díada Editora En: Investigación en la Escuela Sevilla 2001, n. 43 ; p. 57-66

Enseñando por proyectos en la escuela : la clase de Laura Castell - Lacueva, Aurora; *Imbernón Muñoz*, *Francesc*; Llobera, Rosa En: Revista de educación (Madrid) Madrid 2003, n. 332, septiembre-diciembre ; p. 131-148

Una oportunidad perdida : política de formación inicial del profesorado : las nuevas propuestas - Gimeno Sacristán, José; *Imbernón Muñoz*, *Francesc* .En: Cuadernos de pedagogía Barcelona 2006, n. 357, mayo ; p. 96-101

Formación inicial y permanente en un marco institucional - *Imbernon Muñoz*, *Francesc*; Ministerio de Educación y Ciencia. INCE .En: Revista de educación Madrid 1987, n. 284 ; p. 295-307

Enseñando por proyectos en la escuela : la clase de Laura Castell - Lacueva, Aurora; *Imbernón Muñoz*, *Francesc*; Llobera, Rosa En: Revista de educación (Madrid) Madrid 2003, n. 332, septiembre-diciembre ; p. 131-148

Una oportunidad perdida : política de formación inicial del profesorado : las nuevas propuestas - Gimeno Sacristán, José; *Imbernón Muñoz*, *Francesc* .En: Cuadernos de pedagogía Barcelona 2006, n. 357, mayo ; p. 96-101

Formación inicial y permanente en un marco institucional - *Imbernon Muñoz*, *Francesc*; Ministerio de Educación y Ciencia. INCE . En: Revista de educación Madrid 1987, n. 284 ; p. 295-307

Metodología y unidades didácticas (valoración en el activismo de unidades didácticas) - *Imbernón Muñoz*, *Francesc*; Universidad de Barcelona. Departamento de Tecnología Educacional Bibliografía p. 98-101, Ref: 56

Un nuevo profesorado para una nueva universidad : conciencia o presión? - *Imbernón Muñoz*, *Francesc*; Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP) En: Revista interuniversitaria de formación del profesorado Zaragoza 2000, n. 38, agosto ; p. 37-46

La profesión docente desde el punto de vista internacional qué dicen los informes? - *Imbernón Muñoz*, *Francesc*; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. INCE .En: Revista de educación Madrid 2006, n. 340, mayo-agosto; p. 41-50

Entre la ausencia, el abandono y la desidia : la formación del profesorado de Secundaria - *Imbernón Muñoz*, *Francesc*; Cisspraxis . En: Cuadernos de Pedagogía Barcelona 2000, n. 296, noviembre ; p. 81-85

Una nova educació per a un nou segle. 'Una nueva educación para un nuevo siglo' - *Imbernón Muñoz, Francesc*. En: Escola Catalana Barcelona 2000, n. 366, enero ; p. 10-11

Perspectiva neocrítica y el compromiso con la transformación social y educativa - *Imbernón Muñoz, Frances.* En: Aula de innovación educativa Barcelona 2002, n. 109, febrero; p. 43-46

Pasado y presente de la formación permanente - *Imbernón Muñoz, Francesc* En: Cuadernos de pedagogía Barcelona 2003, n.321, febrero ; p. 83-86

Qualitat? : de quina qualitat parlen? : algunes reflexions sobre la futura Llei de qualitat. 'Calidad? : de qué calidad hablamos? : algunas reflexiones sobre la futura Ley de calidad' - *Imbernón Muñoz, Francesc* En: Guix Barcelona 2002, n. 286-287, julio-agosto ; p. 52-57

Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica - *Imbernón Muñoz, Francesc*. En: Educar Barcelona 2002, n. 30 ; p. 15-25

Célestin Freinet casi cien años después - *Imbernón Muñoz, Francesc* En: Aula de Innovación Educativa Barcelona 2003, n. 125, octubre; p. 33-35

Necesidades de una nueva formación del profesorado - *Imbernón Muñoz, Francesc* En: Padres y madres de alumnos alumnas Madrid 2004, n. 80, noviembre-diciembre ; p. 21-24

La formación del profesorado en la LOE - *Imbernón Muñoz, Francesc* En: Aula de innovación educativa Barcelona 2006, n. 155, octubre; p. 34-36

Fragmentar o no fragmentar, ésta es la cuestión - *Imbernón Muñoz, Francesc* En: Cuadernos de pedagogía Barcelona 2006, n. 361, octubre ; p. 74-77

Assessorar o dirigir : el paper de l'assessor colúlaboratiu o l'assessora colúlaborativa en una formació permanent centrada en el professorat i en el context.'Asesorar o dirigir : el papel del asesor colaborativo o la asesora colaborativa en una formación permanente centrada en el profesorado y en el contexto' - *Imbernón Muñoz, Francesc*;Graó En: Temps d'educació arcelona 2006, n. 30, primer semestre; p. 65-76

Aprender de las historias de vida - *Imbernón Muñoz, Francesc*; Graó En: Aula de Innovación Educativa Barcelona 2008, n. 168, enero; p. 59-61

Què destaquem bibliográficament sobre formació del professorat?. 'Qué destacamos bibliográficamente sobre formación del profesorado?' - *Imbernón Muñoz, Francesc*; Graó En: Guix Barcelona 2000, n. 264, mayo; p. 35

Una oportunidad perdida : política de formación inicial del profesorado : las nuevas propuestas - Gimeno Sacristán, José; *Imbernón Muñoz, Francesc* En: Cuadernos de pedagogía Barcelona 2006, n. 357, mayo ; p. 96-101

Formación inicial y permanente en un marco institucional - *Imbernon Muñoz, Francesc*; Ministerio de Educación y Ciencia. INCE En: Revista de educación Madrid 1987, n. 284 ; p. 295-307

La profesión docente desde el punto de vista internacional qué dicen los informes? - *Imbernón Muñoz, Francesc*; Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. INCE En: Revista de educación Madrid 2006, n. 340, mayo-agosto; p. 41-50

47. LA EVALUACIÓN DE LOS APRENDIZAJES: UNAS IDEAS TRADICIONALES, UNA REFLEXIÓN SOBRE LA NECESIDAD DE OBJETIVIDAD Y ALGUNAS CONSIDERACIONES PERSONALES

Gemma Fabregat Monfort, Profesora Titular de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social, Vicedecana, Universitat de Valéncia. E-mail: Gemma.Fabregat@uv.es

Carlos L. Alfonso Mellado, Catedrático de Derecho del Trabajo y la Seguridad Social, Universitat de Valéncia. E-mail: Carlos.L.Alfonso@uv.es

Resumen:

La obligada reconsideración de nuestras tareas como docentes que ha supuesto el nuevo espacio de educación superior, aconseja reflexionar a propósito de la evaluación de los aprendizajes en un congreso sobre enseñanza universitaria.
A esa finalidad responden estas líneas, pretendiendo señalar algunos de los aspectos que pueden resultar fundamentales tanto en lo que tiene que ver con el proceso de evaluación en sí mismo considerado, como en lo que afecta con las metodologías de evaluación, las fases del proceso evaluador y la necesidad de garantizar la objetividad del profesor durante todo el proceso.

Sumario

1. Introducción: unas reflexiones tradicionales a propósito de la importancia de la evaluación en el proceso de aprendizaje

2. La evaluación y sus fases

3. La objetividad en el proceso de evaluación

4. Ciertas reflexiones personales sobre la evaluación

1. Introducción: unas reflexiones tradicionales a propósito de la importancia de la evaluación en el proceso de aprendizaje

La evaluación suele ser, de todo cuanto conforma el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo más costoso para el profesor y lo que más le interesa al alumno. De hecho, nuestros estudiantes están interesados en aprobar o superar la asignatura, hayan prestado mayor o menor atención en clase, y les guste más o menos la correspondiente materia. Algunos, seguramente los menos, aspirarán a una buena nota. Sin embargo, y aunque seguramente a nadie le disgustaría obtenerla, la gran mayoría se conformarán con superar la asignatura. Es más, aprobar una materia parece tan relevante que en muchas ocasiones, la mayoría, ha sustituido a la pretensión de aprender. Y ello pese a que ambas cosas no solo son compatibles, sino que deberían ser consecuencia obligada una de la otra. No obstante, lo que se quiere señalar diferenciándolas es que en los últimos tiempos el objetivo de los estudiantes parece radicar, más que en adquirir amplios conocimientos sobre un determinado tema, en superar el examen. Ha sido como si todo aquello que no se les fuese a exigir el día de la prueba, perdiese inmediatamente interés y deviniese irrelevante a efectos de su aprendizaje[537].

Ahora bien, se supone que el proceso de aprendizaje está cambiando y que, en consecuencia, el proceso de evaluación también lo está haciendo. El examen ha dejado, o debe dejar de constituir el más importante objetivo a superar por parte del alumnado.

El examen puede seguir siendo importante, pero no constituir la piedra angular sobre la que debe descansar todo el proceso de evaluación que exige el nuevo sistema de enseñanza-aprendizaje. Al examen habrá que unir otros sistemas que nos permitan evaluar lo que ha realizado el alumno de forma continuada adquiriendo esas competencias, destrezas y habilidades que se le van a exigir en este nuevo sistema de educación superior.

En efecto, el proceso de convergencia con Europa en la Educación Superior, al que se tiende en los últimos años, pretende que nuestro proceso de enseñanza sea distinto al predominante estos años precedentes. No se nos pide tanto que cambiemos aquello que enseñamos –que puede y debe seguir siendo, en nuestro caso, materias jurídicas- sino la

[537] En ese sentido se ha afirmado que "convertir el curso en una preparación continua del examen final (…) es la forma más sencilla de matar las ganas de aprender". (GROS, B. Y ROMAÑÁ, T., *Ser profesor. Palabras sobre la docencia universitaria.* EUB. 1999, pág. 35)

forma en la que lo enseñamos. Se trata menos de una modificación en el contenido que en el continente.

Es este último el que debe cambiar. Debemos pasar de un sistema pasivo, de mera recepción o adquisición de conocimientos por parte del alumnado, a un sistema activo, de construcción de conocimiento por parte de ese mismo alumnado. El profesor, por tanto, debe dejar de ser el mero transmisor de unos contenidos que deben memorizarse y, por el contrario, debe empezar a participar activamente en la construcción de ese conocimiento por parte del alumnado. El alumno adquirirá la capacidad, la competencia y la destreza correspondiente en la materia que se trate con la ayuda del profesor.

Ahora bien, la consecución de este sistema activo o proactivo de enseñanza-aprendizaje no es sencillo ni para el alumno ni para el profesor. El profesor debe abandonar su posición tradicional, debe dejar de ser un mero emisor de conceptos, reglas y procesos para pasar a ser un participe activo en la construcción de los mismos por parte del alumno. La clase magistral, las clases prácticas, los seminarios y las tutorías, etc., deben reconsiderarse e integrarse como un todo que convierta el aprender en una actividad de "acompañamiento" al estudiante en el proceso de obtener cierta información, organizarla, procesarla y construir el conocimiento. Ese debe ser el fin a lograr. Que el estudiante pase de retener una información que nosotros le hemos facilitado, a construir y deducir esa misma información con nuestra ayuda, que aprenda a manejarse en el sistema jurídico general y en el específico de cada materia.

Claro que, si cambia la forma de enseñar y los objetivos a alcanzar con esa enseñanza, también debe cambiar la forma de evaluarla. Y es por eso que, como antes se decía, el examen o la prueba final no puede ser la única intervención activa del alumno a considerar a la hora de calificarle una asignatura. Su evolución en el aula, su capacidad de comprensión, de argumentación, de redacción, de síntesis, etc. deberán asimismo ser objeto de consideración y ello lleva a analizar lo que es la evaluación y sus fases.

2. La evaluación y sus fases

Para hablar de evaluación del aprendizaje es necesario previamente determinar en qué consiste este concreto procedimiento, esto es, ¿qué es, en realidad, evaluar?[538].

[538] Un interesante estudio al respecto de todo el proceso de evaluación puede verse en DOMÉNECH BETORET, F., *Proceso de enseñanza/aprendizaje* universitario. Universidad Jaume I. Castellón, 1999, págs. 144 y ss.

La evaluación se ha definido como "el proceso mediante el cual determinamos el valor o mérito de algo"[539]. En el caso de la evaluación de estudiantes el concepto que se ha dado viene a identificarlo con "el proceso mediante el cual recogemos información, aplicamos ciertos criterios de calidad y, por último, elaboramos un juicio sobre el valor o mérito del aprendizaje de ese estudiante"[540]. Juicio que, oficialmente, se manifiesta mediante la calificación que los profesores hacemos constar en el acta.

El proceso de evaluación, así, consta de tres momentos diferenciables: 1º) el establecimiento de los criterios de calidad; 2º) la recogida de información; 3º) la elaboración del juicio. Veamos un poco más al respecto.

1º) El establecimiento de los criterios de calidad.

Establecer los criterios de calidad exige determinar los aspectos sobre los que principalmente va a recaer la valoración del aprendizaje del alumno. Si los objetivos inicialmente previstos para el desarrollo de una materia, o de una de sus partes, están bien definidos, pueden servirnos como criterio de calidad. Además, los hemos debido de hacer constar en la guía docente, el anexo o en el programa de la asignatura, para que se conozcan de forma previa por parte del alumno, que en definitiva es quién los debe cumplir.

Si además de eso, en clase o tutorías los explicamos y verbalizamos, esto es, damos a conocer que es lo que pretendemos a la hora de fijar cada uno de esos criterios de calidad, todavía mejor, pues además de que habremos contribuido más activamente a precisar a priori los objetivos a alcanzar con nuestra enseñanza, lo que va a resultar exigible, permitimos que el alumno pueda autoevaluarse paralelamente a como lo hacemos nosotros, contribuyendo a desarrollar su autocrítica, su autoevaluación y su responsabilidad personal.

2º) La recogida de información.

Esta parte de la evaluación nos exige acudir a instrumentos con los cuales evidenciar aquello que pretendemos evaluar, lo que supone insistir en la idea de un examen, de un trabajo, intervenciones en clase, preguntas individualizadas, trabajos en conjunto, etc.

[539] "Evaluación de estudiantes". Apuntes obtenidos en el curso de Iniciación a la Docencia Universitaria (CIDU). Valencia, 2002-2003, pág. 27.
[540] Ídem.

Evidentemente, cuantas mayores evidencias tengamos, más ajustada al aprendizaje real será la evaluación final que le demos al alumno. De hecho, y si bien seguramente porque el número de estudiantes a evaluar han sido muchos, esta recogida de información o evidencias la hemos reducido habitualmente a un examen, a lo sumo, dos. Siendo ésta, precisamente, una de las cuestiones que necesariamente ha debido de cambiar con el actual sistema de evaluación continua que es más adecuada a los nuevos objetivos y que, como su propio nombre indica, nos exige realizar un juicio de valor de forma continuada en el tiempo, y no limitarlo al resultado de una sola prueba. En efecto, a partir de los nuevos planes de estudio resulta imprescindible conjugar la prueba final con otro tipo de modelos de evaluación tales como exposiciones en clase, seminarios, prácticas, elaboración de trabajos, comentarios de sentencias y/o noticias de prensa, resolución de problemas, etc. Pero además de que todo esto puede ayudarnos a recoger la información que luego evaluaremos, parece importante que no solo nosotros -los profesores- participemos en la elaboración del juicio de calidad, sino que en esa evaluación entendida como recogida de información respecto la que elaborar el juicio evaluador nos acompañen el resto de compañeros de quien vamos a evaluar (evaluación por pares) e incluso que él mismo contribuya a ello mediante la autoevaluación. A ello se refiere el apartado siguiente de elaboración del juicio.

3º) Elaboración del juicio.

El proceso de evaluación expresamente exige que los dos requisitos anteriores de fijación de criterios de calidad y recogida de información concurran junto con lo que, al menos en apariencia, más complicado resulta: realizar el juicio de valor o, dicho en otras palabras, decidir si el aprendizaje que evidencia el alumno con todos los medios o instrumentos de recogida de información de que podemos disponer, supera favorablemente los criterios de calidad que previamente hemos establecido o no. Y esto será lo que, en último término, se reflejará en el acta con una calificación.

Como decía, lo habitual hasta ahora, dado que la mayoría de las veces la recogida de información se limitaba a un examen, a lo sumo dos, ha sido que la elaboración del juicio que determina la calificación final haya dependido casi en exclusiva del profesorado. No obstante, y dado que lo primero ha debido modificarse, también puede cambiar lo segundo. Es decir, desde el momento en que la evidencia del aprendizaje del

alumno no va a depender únicamente de los resultados arrojados en una prueba o dos, sino que también se tendrán en cuenta y valorarán otras muchas muestras de recogida de información, no parece negativo, sino más bien lo contrario, que nuestra evaluación como profesores tome en consideración no sólo nuestro juicio de valor sino el del resto de los alumnos de clase de aquél a quien evaluamos, en lo que se denomina evaluación por pares; e incluso tener en cuenta el propio juicio de valor del alumno a evaluar, al que podemos pedirle que se autocalifique (y medir, en consecuencia, su madurez, su grado de autoexigencia, de autocrítica, etc.). La evaluación por pares puede producirse, por ejemplo, pidiendo que los restantes compañeros resuman una exposición del estudiante y valoren si la han entendido, si ha sido clara y razonada en su opinión. Todo ello con la principal pretensión de lograr la máxima objetividad posible en nuestra calificación. Ahora bien, no obstante lo dicho, y pese a ser cierto que son varios y distintos los instrumentos a los que podemos recurrir para evaluar, y respecto a los que lo mencionado pretende ser solo un ejemplo, lo cierto es que en la calificación final, al menos en los Grados que se imparten en la Facultad de Derecho de la Universitat de València, sigue teniendo un peso importante el resultado de la prueba final o examen (en algunos casos alcanza hasta el 70%), de ahí que no deba olvidarse en un trabajo como éste la necesidad de objetividad en la evaluación desde la perspectiva del profesor que es el que, en definitiva, valora ese ejercicio final, esto es, el que puntúa ese examen que sigue siendo determinante en el resultado de la calificación final del alumnado.

3. La objetividad en el proceso de evaluación

Como resulta lógico, y además así lo suelen recordar los estatutos de todas las Universidades, el alumnado tiene derecho a una valoración objetiva de su rendimiento académico, y a que la misma esté justificada.

No obstante, garantizar la objetividad en la evaluación no siempre es posible por buenas intenciones que se tengan por parte del profesorado evaluador. Todo tipo de valoración lleva implícito un contenido de subjetividad importante y, aunque en el mismo juegan muchos y diversos factores, por lo que respecta a la evaluación docente cabe resaltar los siguientes aspectos a considerar a fin de matizar la subjetividad en el evaluador: 1º) La

previa opinión del profesor sobre el alumno; 2º) El estado de ánimo del profesor en el concreto momento de la corrección; 3º) El tipo de prueba o examen.

1º) La previa opinión del profesor sobre el alumno.

A priori resulta complejo garantizar la objetividad absoluta en la calificación. Como personas, consciente o inconscientemente realizamos juicios de valor sobre aquello y aquellos que nos rodean. Y esto tiene claros efectos a la hora de dar una u otra calificación a nuestros estudiantes con objetividad.

En ese sentido, se ha afirmado que los profesores solemos calificar más alto a los buenos alumnos, les solemos valorar más positivamente y les prestamos mayor atención, con lo cual, además, potenciamos su rendimiento y su motivación. Esto no sería negativo, si no produjese en los estudiantes menos brillantes el efecto contrario, es decir, inconscientemente podemos bloquear a estos últimos ante lo que hacen mal, e incrementar su sentimiento de incapacidad al respecto de aprender con eficiencia lo que intentamos enseñarles.

Las consecuencias que de lo anterior se derivan son claramente más gravosas en los casos en los que el sistema de evaluación recae fundamentalmente en el examen. Sobre todo, en los supuestos en los que se trata de un examen, oral o escrito, pero de desarrollo de conceptos –el test y el de preguntas concretas resultan *per se* mucho más objetivos-.

Ahora bien, incluso en los casos de pruebas orales o pruebas escritas de desarrollo de conceptos se pueden adoptar ciertas técnicas de corrección que, si bien dependen de la voluntad de cada cual, pueden contribuir a una corrección objetiva. Así, por ejemplo, una buena forma de limitar la subjetividad del profesor corrector podría ser la de evaluar sin reparar en el nombre del que firma el ejercicio que estamos evaluando. Sin embargo, como digo, esto depende de cada cual y, además, en los casos en los que el examen es oral, cosa frecuente en el ámbito jurídico, lo anterior ya no es posible, pues se quiera o no el alumno está delante del evaluador.

Se han experimentado igualmente formas de evaluación por terceros pero no nos parecen totalmente adecuadas y sobre ellas volveremos.

La subjetividad del profesor, como se deduce fácilmente de lo expuesto, resulta difícil de eliminar en los supuestos anteriores. Ahora bien, pueden limitarse sus efectos

perjudiciales con el sistema de evaluación continua que el nuevo proceso de enseñanza nos exige.

En efecto, con el nuevo de enseñanza los objetivos que debe alcanzar el estudiante no son simplemente la adquisición pasiva de unos conocimientos sino que el profesor debe participar activamente en la construcción de esos mismos conocimientos. Por eso mismo, y en consecuencia, el profesor va a tener que exigir al alumno capacidad de análisis, capacidad de redacción, capacidad de expresión, aprendizaje de la búsqueda de materiales y uso de las fuentes, etc., todo lo que va a llevar al alumno a construir esos conocimientos a los que se hizo referencia y, claro, eso no se puede valorar sólo en un examen.

La subjetividad del profesorado, por tanto, con el nuevo sistema de enseñanza puede quedar mitigada desde el momento en que el juicio de valor, la asignación de un criterio de calidad respecto un alumno, no se va a producir en un único momento, en el momento del examen, sino que, por el contrario, la evaluación final exige un replanteamiento continuo de nuestra valoración conforme vaya avanzando el proceso de enseñanza-aprendizaje a lo largo del curso académico.

Claro, que lo anterior se produce en el mejor de los casos y siempre que no se parta de ideas preconcebidas que impidan replantearse el primer juicio de valor que todos hacemos cuando conocemos a alguien. Es decir, que para que el nuevo sistema de enseñanza funcione también en la evaluación, es necesario que los profesores realmente actuemos como debemos hacer: acompañando al alumno en su aprendizaje activo y valorando la progresión a lo largo de los meses que se correspondan con la impartición de nuestra asignatura, sin ideas preconcebidas, prejuicios o juicios de valor subjetivos que nos impidan ser justos en la evaluación.

Y es que, pese a todo, lo anterior es un riesgo a considerar igualmente con el nuevo sistema de enseñanza. Es cierto que la subjetividad se limita con el nuevo sistema de enseñanza habida cuenta que la valoración del estudiante puede ya no depender solamente de nuestro juicio de valor mostrado en un examen, pero la objetividad pretendida puede igualmente ponerse en peligro desde el momento en que pueden incrementarse los prejuicios e ideas preconcebidas respecto a esos mismos alumnos, habida cuenta que al disminuir el número de alumnos matriculados por grupo se incrementan las posibilidades de que el profesorado evalúe a partir de ideas

preconcebidas respecto a cada uno de ellos. De hecho, no son comparables los prejuicios que pueden existir en un profesor en un grupo de muchos alumnos, a los que difícilmente conocerá, respecto a los que pueden existir en un grupo de 40 o 50 alumnos. Las posibilidades de que el profesor pueda verse afectado por ideas preconcebidas se incrementan conforme disminuye el número de matriculados, cuanto menos sean estos en número, más posibilidades hay de que el profesor les conozca y pueda verse influido a la hora de calificar por juicios de valor propios y previos al examen.

Pese a ese riesgo, el seguimiento continuo, desde otra perspectiva distinta, y al contrario de lo que se acaba de mencionar, puede beneficiar la evaluación objetiva del alumno desde el momento en que permite reducir la subjetividad del docente en un acto en concreto, al ampliar cuantitativamente los distintos ejercicios e instrumentos a considerar al evaluar.

Por lo demás, también el modelo de examen a seguir va a afectar de forma importante a esa objetividad que pretendemos conseguir. Sobre esto se volverá con posterioridad pero vale la pena retener aquí que, si bien los exámenes tipo test o de preguntas concretas nos pueden interesar desde el punto de la vista de eliminar o reducir la subjetividad en la evaluación, también es verdad que este tipo de prueba difícilmente encaja con la valoración de un conocimiento del alumno que vaya más allá de la repetición. Es decir, este último tipo de pruebas, si bien son más objetivas, difícilmente nos permitirán valorar al estudiante en cuanto a su capacidad de comprensión, de redacción, de interrelacionar conocimientos, de deducir conclusiones, y demás competencias, destrezas y aptitudes que parece deberemos considerar en este nuevo sistema de enseñanza a la hora de calificar al estudiante, que encajan y se valoran mejor con esos otros tipos de exámenes que, por otro lado, son más susceptibles de una valoración subjetiva.

Es decir, las competencias a valorar según el nuevo sistema de enseñanza, se evalúan mejor con una prueba escrita u oral, pero de desarrollo, que con un examen test o de preguntas cortas, aunque estos últimos presenten la ventaja de ser en esencia más objetivos.

2º) El estado de ánimo del profesor en el concreto momento de la corrección.

La segunda circunstancia a considerar en la subjetividad de la evaluación siempre ha tenido que ver con el propio estado de ánimo del profesor en el concreto instante en el que evalúa y eso presumiblemente no va a cambiar con los nuevos sistemas de evaluación.

Al margen de nuestros mayores o menores problemas personales o profesionales, - que, obviamente y sobra decir, aunque pueden inconscientemente influirnos, estamos obligados a dejar al margen, o al menos, esforzarnos en ello -, lo cierto es que en la concreta corrección de una prueba o de un examen, si éste no es test, influye el concreto estado de ánimo del profesor en ese momento. Parece ser que no se corrigen de la misma forma los primeros ejercicios que aquellos que se corrigen tras el aburrimiento o cansancio generado por enfrentarse repetidas veces a las mismas respuestas[541]. Como también lo es que no se califica de igual forma un examen mediocre después de corregir algunos ejercicios buenos que después de haber corregido algunos malos.

Si además el examen a calificar es oral o de desarrollo escrito de preguntas genéricas, tipos de examen que se prestan más a la subjetividad, es claro que la objetividad en la evaluación final es difícil de alcanzar cuando ésta se fundamenta solamente en el resultado de un examen o prueba.

No obstante, desde el momento en que el nuevo proceso de enseñanza puede descansar sobre un sistema de evaluación continua, los efectos perjudiciales que el estado de ánimo del profesor puede tener en la evaluación del alumno se ven aminorados o atenuados. La evaluación que requiere un proceso de aprendizaje continuado nos exige, es claro, diversos juicios de valor a lo largo del tiempo en que impartimos nuestra asignatura. En ese sentido, y si bien, un cierto estado de ánimo siempre puede influir en nuestra valoración de una prueba en concreto (en el sentido de que, queramos o no, podemos resultar condicionados por cuanto suceda en distintos aspectos personales, sociales, etc. de nuestra vida) lo cierto es que ciertas alegrías puntuales, enfados concretos, cansancio en la corrección, aburrimiento, etc. van a influir menos en la evaluación final del alumnado -que se va a fundamentar sobre la calificación de distintas pruebas- de lo que podrían hacerlo en el caso de que la calificación del alumno se basase únicamente en el resultado de un ejercicio que hemos calificado en un momento puntual. Además, si se cumple la premisa de que se trate de grupos más

[541] En el mismo sentido, GROS, B. Y ROMAÑÁ, T., *Ser profesor. Palabras…,* cit., pág. 39.

reducidos, es evidente que la corrección es más concentrada en el tiempo y no queda sujeta al riesgo de cambios en el estado de ánimo del profesor.

Pese a ello, debemos ser conscientes de cómo nuestro estado de ánimo en la corrección puede influir en la calificación que demos a los estudiantes, lo que lleva a ratificar la consideración realizada en el sentido de que la justa evaluación es la más compleja de cuantas tareas supone la docencia[542].

3º) Los distintos métodos o modelos de examen.

A los distintos métodos de examen se ha hecho referencia hasta ahora de forma instrumental, esto es, en la medida en que interesaba resaltar como la elección de una u otra modalidad de examen puede afectar a una evaluación más o menos objetiva. Ahora bien, en la medida en que el instrumento que se utiliza por excelencia en la evaluación del alumno, pese a todo, sigue siendo el examen[543], un estudio de estas características no debe dejar al margen un análisis un poco más detallado de los distintos modelos o tipos en los que éste puede realizarse.

Es cierto que la evaluación que exige el nuevo espacio de educación superior, debe ser continua, esto es, no se debería limitar a calificar en base al resultado de una prueba sino que va a tener en cuenta la evolución del alumno a lo largo del curso académico o del cuatrimestre en el que impartamos nuestra docencia. No obstante, también es verdad que en la mayoría de los Grados, al menos sí que sucede así en los Grados que se imparten en la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia, el resultado del examen, de la prueba final, va a continuar teniendo, por sí misma, un peso muy importante en la calificación final del estudiante (y generalmente será totalmente determinante en el caso de recuperaciones o segundas convocatorias) sin perjuicio de que se haya minorado su relevancia.

Antes de entrar a analizar las características de unos y otros tipos de examen, y cómo pueden influir en la objetividad a conseguir en la evaluación, vaya por delante que, de la misma forma que ocurre, por ejemplo, al respecto de las distintas metodologías docentes, ningún tipo de examen es, en sí mismo, mejor o peor que los otros. Más bien, su mayor

[542] De hecho, se ha llegado a definir como "objeto de preocupación y sufrimiento" (GROS, B. Y ROMAÑÁ, T., *Ser profesor. Palabras…,* cit., pág. 39).

[543] Aunque también podríamos exigir, tal y como en ocasiones hacemos, trabajos, comentarios personales, explicaciones orales de determinadas partes de una lección, etc.

o menor favorabilidad o eficacia en aras de una evaluación justa y objetiva dependerá de aquello que pretenda conseguir el profesor con la prueba que efectúa y de la concreta utilización que haga de la misma[544].

Aunque sin duda se pueden realizar otras clasificaciones, atendiendo a los modelos más usados en la práctica, cuanto sigue va a sistematizarse diferenciando básicamente en cuatro tipos de examen: 1) De desarrollo, con respuesta libre o limitada; 2) De preguntas breves; 3) Pruebas objetivas; 4) Pruebas Orales[545].

1) De desarrollo, con respuesta libre o limitada: Este tipo de examen, en el que se solicita al alumno el desarrollo por escrito de un discurso que evidencie sus conocimientos – y que en ocasiones puede expresarse en forma de solución de algún supuesto - puede, a su vez, manifestarse de dos formas distintas: respuesta libre o respuesta acotada.

a) Respuesta libre: requiere que el estudiante ponga en funcionamiento sus conocimientos y habilidades para organizar sus ideas, estructurarlas y presentarlas en un discurso coherente[546].

b) Respuesta acotada: en la pregunta, que normalmente coincide con un punto del programa, se explicitan los aspectos relativos a ser tratados en la respuesta.

Tanto en un supuesto como en el otro, la ventaja de este tipo de pruebas radica en la posibilidad del docente de valorar la exposición ordenada del alumno, su capacidad para armar un discurso coherente, además del recuerdo de información e incluso, en ocasiones, y dependiendo de la pregunta, permitirá acceder a los puntos de vista y valoraciones del estudiante. Competencias, capacidades y habilidades a considerar en el nuevo espacio de educación superior. Sin embargo, el inconveniente de esta prueba es también importante, pues es más difícil ser objetivo en la corrección y no dejarse influir, ni por la valoración subjetiva que nos merece el alumno, ni por nuestro concreto estado de ánimo (alegría, cansancio, aburrimiento, rabia, frustración, etc.) en el momento de la corrección.

---

[544] Un interesante estudio al respecto de las diferentes formas de evaluar, así como de sus ventajas e inconvenientes puede verse en ESPÍN LÓPEZ, J.V. y RODRIGUEZ LAJO, M., *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat.* Universitat de Barcelona. Barcelona, 1993, págs. 51 y ss.

[545] Para un mayor desarrollo de las características de todos los tipos de examen, ver, por todos, "Evaluación de estudiantes", cit., págs. 29-33

[546] Ídem.

2**) De preguntas breves:** Este tipo de examen, que normalmente exige del alumno una definición o cualquier otra respuesta breve y concisa, aunque presenta la triple ventaja de la facilidad, brevedad y mayor objetividad en la corrección, a priori puede parecer poco conveniente para evaluar aprendizajes complejos o habilidades que vayan más allá de poseer buena memoria[547].

Será, seguramente, un sistema más objetivo que el anterior, pero no nos va a permitir valorar con facilidad la capacidad del alumnado para interrelacionar conceptos, su claridad expositiva o no, sus formas de expresión, etc. Y eso, precisamente, son competencias que parece que debemos evaluar si queremos ser consecuentes con el proceso de renovación pedagógica que se ha producido. Con todo, este examen permite una valoración que a priori puede pasar desapercibida y que no obstante lo pueden convertir en una nueva opción si lo que queremos valorar es la capacidad de síntesis del alumno. En efecto, los exámenes de preguntas cortas no resultan muy adecuados para valorar exposiciones de conceptos extensas por parte de los alumnos, para estudiar su capacidad de redacción y exposición. Pero, sin embargo, sí pueden resultar convenientes para estudiar su capacidad de asimilar y sintetizar conceptos. De retener lo esencial frente a lo superfluo. Por tanto, tampoco es una opción que a priori debemos rechazar.

3) Pruebas objetivas: bajo este concepto de pruebas objetivas, que se denominan así en aras a la limitadísima subjetividad por parte del profesor que *per se* conllevan, son diferenciables los exámenes tipo test o pruebas de respuesta múltiple; y las pruebas de verdadero o falso. La diferencia entre ellas radica en que, si bien en las primeras el alumno debe elegir la respuesta correcta o las respuestas correctas entre varias alternativas que se le ofrecen; en las segundas, el alumno debe optar entre dos alternativas excluyentes, sí y no, o verdadero y falso[548]. No obstante la objetividad que garantizan así como la facilidad de su corrección, son el tipo de prueba que menos se adecúa a lo que parece pretender el nuevo sistema de enseñanza. De hecho, al limitar tanto la participación del estudiante, creo que el profesor difícilmente puede valorar mediante un examen de estas características el conocimiento que el alumno ha adquirido de la materia que se trate. La comprensión del alumno requiere ser valorada con algo más que su capacidad para responder un test. Y ello teniendo en cuenta además que, de

[547] "Evaluación de estudiantes", cit., pág. 32

[548] Ídem, pág. 30.

un lado, la ambigüedad de las preguntas puede generar confusión en el alumno y puede ocurrir que, aun habiendo estudiado y comprendido la asignatura, lo que no entiende es aquello que se le pregunta; de otro, por todo lo contrario, pues puede que las preguntas contengan tantas pistas o claves en su enunciado, que se puedan resolver adecuadamente simplemente aplicando un procedimiento lógico o de sentido común y sin haber aprendido nada de la asignatura[549].

Lo anterior por no mencionar, además, lo imposible que resulta poder valorar con estas pruebas el conocimiento activo del estudiante, esto es, su capacidad de pensar, de interrelacionar conceptos, de deducir consecuencias lógicas de cuantos conocimientos teóricos se le han facilitado a fin de aplicarlos para resolver cuestiones prácticas, etc.

4) Pruebas orales: No obstante la poca simpatía que estas pruebas tienen entre la mayor parte de los estudiantes, son las mejores para obtener por parte del profesor una valoración real de los conocimientos del estudiante. En ellas se le suele exigir al alumno que desarrolle de viva voz un tema, del que puede ser que haya realizado un esquema en el mismo momento del examen y de forma previa a la exposición.

Aunque se suele criticar este tipo de examen o prueba por entender que supone un consumo elevado de tiempo, porque dificulta la objetividad en la evaluación, y porque puede conllevar que parte del alumnado se encuentre en estado de "shock" o "bloqueo", creo que este tipo de prueba presenta una ventaja que supera con creces todos estos inconvenientes: facilita la comunicación del alumno y del profesor en el momento de la evaluación. Y, a pesar del riesgo de la subjetividad, lo cierto es que el docente mediante este tipo de examen puede comprender mejor qué parte de la materia domina o no el alumno, qué es lo que realmente ha entendido o comprendido, cuál es su capacidad, cómo se maneja a la hora de argumentar y construir un discurso lógico y coherente, etc. Es más, esa comunicación "cara a cara" incluso permite que en los casos en los que el profesor quiera ratificarse en su valoración, pueda darle al estudiante la posibilidad de explicarse mejor, obviamente lo tiene delante.

Ahora bien, si todo lo anterior son ventajas muy importantes, lo cierto es que esta forma de evaluación también presenta un inconveniente relevante: la dificultad o práctica imposibilidad de que el alumno pueda revisar la calificación obtenida, precisamente

[549] Unas propuestas interesantes al respecto de cómo se pueden formular las preguntas, véase, en ESPÍN LÓPEZ, J.V. y RODRIGUEZ LAJO, M., *L'avaluació dels aprenentatges…,* cit., págs. 61 y ss.

cuando este tipo de prueba es el que presenta mayor exposición a un riesgo de valoración subjetiva.

En efecto, al contrario de lo que ocurre con el resto de pruebas, en las que su materialización en papel sirve a efectos de que la calificación otorgada por el profesor pueda ser objeto de revisión posterior, en los exámenes orales la posible revisión queda oficialmente condicionada a la grabación del ejercicio oral. Grabación que, aun siendo un derecho de todo estudiante, en el caso de la Universitat de València se ejercitará sólo en caso de solicitud expresa por parte de éste. Es decir, que si el alumno no solicita que se le grabe su examen, lo que no suele hacer, el profesor no está obligado a hacerlo y no lo hace la mayoría de las veces. En definitiva: como no se suele producir la solicitud expresa, no se suele grabar el ejercicio oral y, por lo tanto, no existe la posibilidad de revisar la calificación obtenida en el mismo.

Evidentemente, siempre pueden fijarse sistemas de prueba alternativos a la grabación, pero ello, de momento, depende de la libre voluntad del profesor. Son voluntarios y hasta cierto punto, ineficaces por "extra-oficiales"[550]. Serían, por ejemplo, la posibilidad de plasmar en un escrito, que alumno y profesor pueden firmar en el momento del examen, las preguntas que se le han realizado, y acto seguido, y mientras el alumno desarrolla oralmente aquello que se le ha preguntado, el profesor puede ir tomando apuntes al respecto de las cuestiones más relevantes de tal examen, y tanto en lo que respecta a errores como aciertos. Asimismo, otra posibilidad podría ser la de recoger por parte del profesor el esquema que el alumno ha realizado de forma previa al desarrollo oral de la prueba, etc. Sin embargo, lo cierto es que el contenido de este esquema no es vinculante y no siempre se corresponde con lo que oralmente expone el alumno, de ahí que tampoco sea determinante para constituir prueba de lo declarado o no por el estudiante en el ejercicio oral.

En verdad, así, estas posibilidades "alternativas" a favor de facilitar o favorecer la revisión del examen oral no se caracterizan precisamente por ser un método rigurosamente fehaciente, más bien lo contrario. No obstante, sobre todo la primera de las propuestas realizadas, pueden servir de apoyo al profesor en el caso de que, mostrándose el alumno descontento con la calificación obtenida, éste decida explicarle

[550] Entendiendo como "extraoficial" aquello que no está expresamente previsto en la normativa como derecho del alumno.

la aplicación de los criterios de valoración y las razones de la calificación. Obviamente, a efectos de revisión mejor sería que todas las pruebas orales fuesen imperativamente objeto de grabación, y que se custodiasen tales cintas al menos hasta que el acta de las calificaciones fuese definitiva. En la Universitat de València no parece que ello vaya a producirse de oficio y sin que lo pida el alumno, al menos a corto plazo, posiblemente por los problemas de coste y organizativos que conllevaría la implantación de la grabación generalizada.

Por eso, y mientras la grabación del examen oral no resulte habitual, las propuestas realizadas pueden ser positivas para otorgar mayor seguridad a las calificaciones del examen oral. Aun así, por el momento no existe ninguna obligatoriedad al respecto y si no hay grabación no hay posibilidad real de revisión. Por el contrario, esta revisión es obligatoria para el resto de modelos de examen. En la Universitat de València, una vez publicadas las calificaciones deviene imperativo que el profesor fije una fecha destinada a su revisión. Sólo con posterioridad a ésta, el acta de las notas será definitiva.

Si, tras la revisión, el alumno no está de acuerdo con la calificación obtenida, siempre podrá impugnarla ante una comisión "mixta", es decir, conformada por profesores, estudiantes y representantes del personal de administración y servicios de las Universitat de València, que expresamente se ha configurado a tales efectos en el ámbito de cada una de las facultades y que será la que, al final, revisará la prueba y solicitará al profesor que reconsidere o no la calificación que otorgó al alumno en cuestión.

Sea como fuere, evaluar no es fácil, máxime teniendo en cuenta que cualquiera que sea el método que elijamos para evaluar, lo que sí es seguro es que una docencia eficaz sólo nos debería permite exigir aquello que hemos ofrecido, pero no más. En ese sentido, si los resultados de los alumnos a lo largo del curso y también en el examen no son los esperados, por negativos, y de forma generalizada y no sólo en casos aislados, seguramente debamos preguntarnos qué es lo que no ha funcionado en nuestra enseñanza. Pues no debemos olvidar que, al final, cuando evaluamos a nuestros alumnos, en cierta forma, nos estamos evaluando a nosotros mismos como docentes.

4. Ciertas reflexiones personales sobre la evaluación

Con lo expuesto, y a modo de conclusión, nos gustaría finalizar esta exposición realizando algunas matizaciones o reflexiones personales al respecto.

Para empezar, lo mencionado da buena cuenta de lo difícil y problemática que resulta llevar a buen término una evaluación o calificación justa. La complejidad de garantizar la objetividad del proceso de evaluación es una dificultad más que se añade a la compleja actividad de calificar la evolución de un alumno. Ningún tipo de examen o prueba resulta perfecto para evaluar de forma justa y con objetividad, sobre todo si deben evaluarse diversas habilidades y competencias. Todos presentan ventajas e inconvenientes en función de aquello que pretendamos evaluar y todos contribuyen en parte a alcanzar la objetividad, pero también cada uno de ellos presenta defectos que empañan sus virtudes.

Sin perjuicio de lo anterior, los nuevos sistemas de enseñanza presentan ciertas peculiaridades que en ocasiones pueden contribuir a alcanzar la objetividad deseada, aunque otras de esas mismas peculiaridades puedan también impedirla o cuanto menos dificultarla.

Sintéticamente las cuestiones más relevantes al respecto son las siguientes:

1º) Es cierto que el nuevo sistema de enseñanza debe suponer una reconsideración a la tan manida masificación en el aula. En el caso de la Facultad de Derecho de la Universitat de València, por ejemplo, se ha pasado de 140 alumnos por grupo en la Licenciatura en Derecho a 50 alumnos por grupo en el Grado de Derecho. Y de forma similar en el caso de las titulaciones de Ciencia Política y de la Administración; y en el caso de Criminología.

Esto es positivo, sin duda. Facilita la evaluación continua, clarísimamente. Pero también tiene un inconveniente: vamos a poder conocer a todos cuantos conforman la lista de los matriculados en nuestra asignatura de forma previa a evaluarlos.

El acercamiento del profesor a los alumnos no es negativo, al contrario. No obstante, puede serlo desde la perspectiva de dificultar la objetividad en la evaluación habida cuenta que permite que el profesor prejuzgue a sus alumnos, es decir, parta de ideas preconcebidas respecto a quienes tiene en clase. Y claro, ahora lo hará con mayor facilidad de cuanto podía hacerlo cuando en clase tenía 100, 200 o hasta 300 matriculados. Con todo, si uno es consciente de ello, si está alerta de este hecho y no se

deja llevar por previos juicios de valor, habrá conseguido superar el inconveniente y la reducción del número de alumnos por grupo le permitirá -sin ver afectada su objetividad- muchas posibilidades de valoración antes vetadas por la masificación en el aula.

2º) La ventaja más importante que tienen los grupos reducidos se encuentra, precisamente, relacionada con las múltiples posibilidades de evaluación que permite una docencia en grupos reducidos. Son muchas más las posibilidades a las que puede recurrir el profesor a la hora de recoger la información en base a la cual va a formular el juicio de valor que va a dar lugar a la evaluación. Exposiciones en clase, participación activa en el aula, elaboración de trabajos conjuntos, resoluciones de casos prácticos, y otras muchas actividades permiten una evaluación progresiva del docente respecto el alumnado. Evaluación progresiva que, además, permitirá fijar una nota o puntuación con muchísima más precisión en grupos reducidos que en grupos masificados, en los que a veces la mera timidez de alguno de los estudiantes, o el inconveniente de hablar delante de un número importante de personas dificulta que podamos acercarnos al aprendizaje de cada uno de ellos como una evaluación diaria y continua debiera exigir.

3º) No obstante lo anterior, y aunque es cierto que la evaluación en el sistema de enseñanza al que debemos tender no permite que ésta descanse en exclusiva en un examen final, sino que debe conllevar que aquél se acompañe de otros instrumentos de recogida de información, también es verdad que –como se ha dicho- éste sigue teniendo un peso importante en la nota final. Pero el examen, el modelo o tipo de examen no siempre lo elige el profesor, sino que puede que se acuerde por coordinación de todos cuantos imparten la asignatura. Afectándose así, también, a la objetividad del profesor, que además no tiene capacidad de obrar para seleccionar el tipo de prueba que desea.

En efecto, en muchos departamentos de la Facultad de Derecho de la Universitat de València, los exámenes de una asignatura deben responder a la misma tipología, lo cual, aunque favorece la homogeneidad de criterios, limita la libertad del docente, entendida ésta como la posibilidad de elegir el método de evaluación que, a su juicio, más adecuado resulta a su concreto proceso de enseñanza.

Pese a ello, no es una opción que sea negativa. La libertad del docente, en ese sentido, puede y debe ceder ante la uniformidad que se deriva de evaluar mediante el mismo sistema de examen, favorable en aras a evitar diferencias injustificadas entre todos

aquellos alumnos que cursan la misma asignatura. De hecho, y aunque el mejor modelo de examen, pese al riesgo que presenta desde la perspectiva de la subjetividad del docente, es el oral, son pocos los alumnos que comparten esa preferencia. Y en ese sentido, no es muy respetuoso con la igualdad material que debe caracterizar el tratamiento de los alumnos en las aulas, que unos tuviesen derecho a optar entre uno u otro tipo de examen, y a otros éste les viniese impuesto por el profesor. Sobre todo, si el que se les impone es el oral, con los miedos que este modelo suele generar entre los estudiantes.

En ese sentido no está mal que se uniformen criterios de examen por asignaturas. Sobre todo, si esa uniformidad, como a veces se hace, supone que el examen se presente como un examen escrito, dándose la opción a una evaluación mediante examen oral en los casos en los que el alumno lo solicita voluntariamente.

Otro problema diferente es hasta donde debe llegar la coordinación en el examen.

En principio el nivel de coordinación que permiten las actuales guías docentes posibilita, sin duda, que se establezca un tipo de examen o prueba común para todos los grupos de una misma asignatura, así como que se determine el valor del mismo – y por tanto el de la evaluación continua – en el conjunto global de la calificación del estudiante.

Si entre los profesores de los diferentes grupos existe un mínimo de coordinación, es posible igualmente, si el examen es escrito, que su contenido – preguntas, casos, etc. – sea común y que, por lo tanto, los estudiantes se acojan todos a un mismo examen o prueba; incluso es posible determinar en conjunto, también, las actividades que van a ser objeto de evaluación continua.

Más complicada se presenta la posibilidad de unificar la calificación – si el examen es escrito – en uno o varios profesores, o la de crear un único examinador o tribunal examinador – si la prueba es oral -, de tal manera que todos los estudiantes fuesen evaluados, no cada uno por su profesor, sino todos por los mismos evaluadores.

Ello ciertamente no es imposible, pero exige un grado de coordinación muy elevado que no es normal que se dé. Requiere, no solamente un programa uniforme y un manual de referencia común, lo que ciertamente puede existir, sino también una uniformidad de tratamiento que no es fácil. Cada profesor, en el marco de su libertad, profundiza más en unos temas, se extiende más tiempo en otros, destaca lo que personalmente le parece

más relevante y, por tanto, si todo eso no es uniforme no es posible que alguien que no sea el propio profesor evalúe a sus estudiantes.

En este sentido, las experiencias de evaluación en común podrían ser complementarias, en su caso, a la evaluación por el propio profesor, pero no desplazar a la de este que es la que debe prevalecer salvo que se llegase a unificar el tratamiento del programa, lo que es harto complejo y debe ser elemento previo a cualquier evaluación en común, que no debería existir si no se ha garantizado ese elevado grado de coordinación al que se ha hecho referencia.

4º) En cuanto a la evaluación continua que, como se ha dicho debe ser una pieza esencial en el nuevo modelo de educación superior, conviene también ver lo que está ocurriendo y hacer alguna valoración. Al respecto interesa resaltar las siguientes cuestiones:

a) Por un lado no está resuelto el problema de que la docencia es presencial y pese a ello hay muchos estudiantes que compatibilizan trabajo y enseñanza por lo que no es segura su presencia habitual en las aulas. Una cierta solución a ese problema debe venir del cronograma que cada profesor ha de establecer; es esencial que se establezca una secuenciación en la que consten claramente las fechas en las que se han de realizar las actividades evaluables, pues sólo así se equilibra la realidad de una docencia presencial acogida a un sistema de evaluación continua, con la realidad también presente de que muchos estudiantes tienen dificultades para acudir a clase todos los días. Lo deseable sería que esas dificultades no existiesen, pero mientras se den, la solución pasa por un cronograma claro y rígido de actividades evaluables.

b) La evaluación debe tener un valor apreciable para el estudiante, pues si se le da un valor tan mínimo que no resulte relevante en la nota final, el estudiante es muy posible que en muchos casos prescinda de ella y acabe concentrándose en el examen o prueba final, despreciando así este nuevo sistema de evaluación que es importante pues, como se dijo, sirve para evaluar competencias y habilidades que la prueba final difícilmente evalúa.

c) El valor que un estudiante haya obtenido en la evaluación continua debe servir en cualquier convocatoria del mismo curso académico y, por tanto. no debería prescindirse de él bajo ningún concepto en la segunda convocatoria; el estudiante debe conocer esa valoración con carácter previo al examen o prueba final – si es que existe - y la misma

debe mantenerse en las dos convocatorias normales de un curso académico, pues nada justifica alterar la forma de evaluar ambas convocatorias, cuando las dos evalúan la misma trayectoria académica.

d) La evaluación continua, si ha aportado suficientes datos y ha sido lo suficientemente variada, podría ser el único elemento de evaluación de un estudiante, pero no a la inversa pues el examen o prueba final no puede ser en la actualidad, normalmente, el único elemento de evaluación en cuanto no permite, se insiste que como regla general, evaluar todas las competencias y habilidades que un estudiante debe alcanzar.

e) La evaluación continua debe ser seria y estar dirigida a evaluar, sobre todo, aquellas competencias, destrezas, habilidades, conocimientos, etc., que una prueba final o parcial, que un examen tradicional no permite valorar. Por eso no se puede devaluar la evaluación continua, convirtiéndola en una sucesión de mini-exámenes parciales, ni aunque sean liberatorios que, en definitiva, van a evaluar reiterada y simplemente el mismo elemento, el nivel de conocimiento teórico del estudiante.

f) La evaluación continua no puede funcionar sin coordinación entre los profesores que imparten las distintas materias o asignaturas en un mismo grupo, que deberán planificar las actividades evaluables para que no se superpongan – con la dificultad para el estudiante que ello conlleva – y también para no perturbar la docencia de las otras materias del mismo grupo, lo que es especialmente preocupante si la evaluación continua incluye pruebas de conocimientos (parciales y similares), que sólo deberían celebrarse en fechas habilitadas específicamente para ello pues, en caso contrario, inciden notablemente en la asistencia a las clases.

g) Sería deseable que la evaluación continua permitiera valorar correctamente las actividades que se hacen fuera del aula, el trabajo en equipo, etc., pues en ellas se corre el riesgo que no esté garantizado el trabajo personal de quien supuestamente es objeto de evaluación, o incluso que el trabajo en equipo acabe convirtiéndose en un mero reparto de fragmentos del trabajo entre los diferentes miembros del equipo. En este sentido, por ejemplo, hay que explorar fórmulas como que, si se trabaja en equipo, el profesor en la exposición o en la valoración del trabajo pueda interrogar a cualquier miembro del equipo sobre cualquiera de las partes del trabajo expuesto, etc. Estas actividades son muy interesantes y formativas para la vida real, pero han de encontrar fórmulas de evaluación que permitan valorar realmente el trabajo del equipo y de sus

diferentes integrantes o que la persona ha sido quien ha realizado realmente el trabajo que entrega y que se confeccionó fuera del aula y, por tanto, sin control por parte del profesor.

h) Finalmente debe tenerse en cuenta que un proceso de evaluación continua serio requiere un esfuerzo notable por parte del profesor; por tanto no puede exigirse el mismo número de horas de docencia presencial con un sistema de evaluación continua que sin él, al menos si se quiere que la evaluación continua lo sea realmente. Las exigencias de dedicación a la actividad docente presencial no parecen estar teniendo en cuenta este aspecto y no se puede seguir fiando que el sistema funcione a la buena voluntad de los profesores.

En nuestra opinión y al margen de otras cuestiones que también deberían tomarse en consideración, o todo lo anterior se tiene en cuenta o el sistema de evaluación continua no funcionará realmente.

5º) Con independencia de todo lo que se ha expuesto, y también siendo indiferente al final el modelo de examen, queremos finalizar señalando que es esencial que el docente recurra a la empatía cuando evalúe, con independencia del tipo de examen que elija, y tanto si lo acompaña con más o menos instrumentos alternativos de evaluación. A la hora de evaluar, sea de forma puntual, o de forma continuada en el tiempo, el profesor debe, desde la corrección, intentar ponerse en el lugar del que se está evaluando, obviamente, dentro de lo razonable y sin olvidar nunca que el docente es el evaluador. Es decir, no deben regalarse los aprobados, pero debemos tratar a nuestros alumnos como hubiésemos querido que nos tratasen a nosotros, o, como queremos que nos traten cuando somos alumnos y no profesores. Sin olvidar, en todo el proceso, que al exigir poco o menos de lo que corresponde según nuestros previos criterios de calidad, les hacemos un flaco favor a nuestros estudiantes en su formación como personas y como futuros profesionales del Derecho, la Ciencia Política o la Criminología.

Por lo tanto, y en definitiva, en el equilibrio radica el ideal a alcanzar. De nosotros depende conseguirlo, siempre sin olvidar que formar no es solo aleccionar a futuros profesionales, sino también enseñar y educar. En nuestro caso, educar y enseñar en Derecho, y siempre sin olvidar que lo que tenemos cada día en las aulas es algo más que un listado numérico, una fila de matriculados: son personas que merecen por nuestra parte un tratamiento justo y objetivo como corresponde a nuestra condición de

empleados públicos, al servicio, pues, de la sociedad, de los ciudadanos y usuarios del servicio público que prestamos.

48. EXPERIENCIA DE EVALUACIÓN DEL TRABAJO FINAL DE GRADO EN LA TITULACIÓN DE DERECHO. EL USO DE LAS RÚBRICAS

Implementación del TFG en la Facultad de Derecho y Economía – *Universitat de Lleida*

Neus Cortada Cortijo, Profesora Titular Derecho Civil. Coordinadora del Grado en Derecho y del doble Grado en Derecho y ADE.Facultad de Derecho y Economia. Universitat de Lleida. E-mail: cortada@dpriv.udl.cat

Adoración Padial Albás, Profesora Titular Derecho Civil. Vicedecana y Jefe de Estudios de la FDE. Facultad de Derecho y Economia. UdL.

Mercedes Serrano Masip. Profesora Titular Derecho Civil. Secretaria del departamento de Derecho Privado, Facultad de Derecho y Economia. UdL.

Dolors Toldrà Roca, Profesora Titular Derecho Civil. Directora del Departamento de Derecho Privado, Facultad de Derecho y Economia. UdL.

Resumen

La comunicación se centra en la exposición de los mecanismos y criterios de evaluación implementados en en Grado de Derecho de la UdL para la evaluación del TFG.

Dichos mecanismos y criterios constituyen, junto a su finalidad esencial de valoración, una orientación y guía en la elaboración del TFG, estableciendo unos estándares comunes de calidad. Se propone y justifica un procedimiento temporalizado, una documentación unitaria y la imposición de unos criterios de evaluación únicos centrados en las rubricas como instrumento de gran utilidad.

Palabras clave: Trabajo final de grado, evaluación, ciencias jurídicas, rúbricas

Abstract

Communication focuses on the explanatory mechanisms and evaluation criteria implemented in law degree UDL for assessing "TFG".

These mechanisms and standards provide, together with its essential purpose of assessment, orientation and guidance in the preparation of the "TFG", establishing common quality standards. We propose and justify a procedure temporalized, documentation and imposing unitary evaluation criteria focused on the rubrics only as useful tool.

Key words: Final degree, evaluation, legal sciences, rubrics

1. El trabajo final de Grado en el ámbito de las Ciencias Jurídicas

Todavía adaptándonos a las novedades en metodología y evaluación que impone la docencia en el Grado en las diferentes asignaturas tradicionales, nos encontramos con una asignatura cuyo contenido, método y evaluación, nos resulta desconocida tanto en su diseño como en su ejecución [551]. No es ninguna novedad que, en el ámbito de las ciencias jurídicas, si bien gozamos de amplia experiencia en la dirección de trabajos de investigación en postgrados, carecemos de tradición en la elaboración y evaluación de un trabajo final de titulación con unos contenidos, niveles de exigencia y características ciertamente distintos. Así, el TFG se configura como una asignatura única pero multitutorial en la que cada tutor/a realiza y evalúa un trabajo independiente con el/la estudiante y en el que, la falta de homogeneidad y transparencia tanto en su contenido como en su evaluación puede conllevar graves problemas en la titulación.

Es por ello que resulta imprescindible la elaboración de un procedimiento temporalizado, una documentación unitaria y la imposición de unos mecanismos y criterios de evaluación, únicos.

Dejando a un lado el diseño el procedimiento[552], que será objeto de otro trabajo específico[553], vamos a centrar nuestra comunicación en los mecanismos y criterios de evaluación propuestos para que, junto a su finalidad esencial de valoración del trabajo realizado, constituyan una orientación y guía en su elaboración, estableciendo unos estándares comunes de calidad.

Por ello, junto a su propia finalidad de valoración de las competencias, habilidades, conocimientos o destrezas adquiridas, el método de evaluación del TFG debe suponer una herramienta de orientación para tutores/as y estudiantes tanto sobre el contenido del trabajo como sobre el nivel de exigencia requerido para su ejecución satisfactória.

---

[551] De hecho, vine impuesta por el RD por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales [RD 1393/2007]. Art. 12.3: Las enseñanzas [universitarias oficiales de Grado]concluirán con la elaboración y defensa de un trabajo de fin de Grado.

[552] La comunicación que se presenta constituye una parte del trabajo realizado por el equipo de innovación docente integrado por las profesoras que la firman, en el ámbito de la implementación del TFG en los estudios de Derecho de la Facultad de Derecho y Economía de la Universidad de Lleida. En la elaboración de las rúbricas debe constar la participación de la coordinadora del Grado de Administración y Dirección de Empresas de la Facultad de Derecho y Economía de la Udl.

[553] Cabe destacar la complejidad del procedimiento previo a la ejecución, de elección/ asignación de los ámbitos temáticos propuestos.

2. La evaluación del trabajo final de Grado: el protocolo de evaluación

Como ya hemos señalado, la evaluación constituye un elemento complejo en los TFG. Más aún si queremos conjugar una doble función de valoración y orientación de la misma. Para ello, debe encontrarse el método idóneo que permita reunir ambas funciones.

El modelo implementado en el Grado de Derecho de la Facultad de Derecho y Economia de la UdL para la evaluación del TFG responde, con creces, a dicha finalidad. Después de analizar la bibliografía referente a éste ámbito, visitar las webs de otras Facultades para conocer su metodología de evaluación y realizar innumerables reuniones para compartir ideas, hemos elaborado un protocolo de evaluación dividido en diferentes fases e integrado por diversos documentos y sus correspondientes rúbricas. Dicho protocolo supera, con creces, las dos funciones que perseguíamos con su elaboración e implementación. Así:

- En primer lugar, uniformiza una asignatura compleja que, como ya hemos señalado, será tutorizada y evaluada por distintos agentes – multitutorial - estableciendo unos contenidos e ítems estándares que todos/as deberán seguir y evaluar. Las rúbricas propuestas objetivizan el proceso de evaluación, tan susceptible de subjetivización por la estrecha relación que vincula a tutor/a y estudiante, centrando la misma en indicadores de contenido estandarizado.
- Supone, además, una orientación para el estudiante. Las fichas de las memorias proporcionan una descripción detallada de las tareas a realizar mientras que las rúbricas, proporcionan información de los niveles satisfactorio, adecuado e insuficiente de ejecución para cada una de ellas. Al mismo tiempo, la valoración del/a tutor/a mediante rúbricas, proporciona una relevante información al alumno que obtiene una visión clara y concreta del estado de su trabajo actual y de lo que se espera del mismo – las expectativas -. Es decir, constituyen un claro y rápido mecanismo de retroalimentación, de feedback, entre tutor/a y alumno/a.
- Cumple, además, con los estándares europeos de garantía de calidad (ENQA, 2005) que establecen la preceptiva información que los estudiantes deben poseer sobre los métodos de valoración a los que estarán sujetos, sobre qué se espera de

ellos y sobre qué criterios se aplicarán para valorar su rendimiento. Las fichas y las rúbricas de las diferentes fases del TFG constituyen un documento público, disponible en un espacio virtual común, que el estudiante conoce desde antes de su matriculación.

- De igual modo, añaden una garantía para tutor/a y estudiante en la valoración de su trabajo. Así, en una supuesta revisión de la calificación fruto del desacuerdo entre ambos, la aportación de las fichas y las rúbricas de las diferentes fases evaluadas, constituyen una cobertura para la calificación del tutor y una garantía para la del estudiante.

En los anexos a la comunicación, presentamos los distintos documentos que integran el protocolo de evaluación, ordenados por fases.

3. Fases o momentos de la evaluación. La entrega de las memorias

Nuestra propuesta de evaluación de la asignatura TFG parte del establecimiento de cuatro momentos evaluativos que cierran las diferentes fases que deben conducir a una realización satisfactoria del trabajo.

Se trata de evaluar el proceso de aprendizaje al mismo tiempo que se orienta, reorienta o guía al estudiante en la dirección correcta. Constituye, claramente, un proceso continuo de evaluación que precisa, sin embargo, de evidencias palpables de valoración en distintos momentos temporales. Una única evaluación final podría suponer, muy probablemente y sin margen de solución, una realización incorrecta del trabajo.

Por ello, previo análisis y valoración de diferentes modelos de evaluación, creemos que un modelo de cuatro fases que se corresponden con el inicio, desarrollo, final y exposición oral del trabajo, constituye el modelo óptimo para una asignatura tan compleja como la que nos ocupa.

Cada una de las fases del TFG se cerrará mediante la entrega al tutor/a de una evidencia de su trabajo: las memorias. Dichas memorias son la evidencia física – al margen de las tutorías/correos/seminarios/correcciones … que haya realizado el tutor/a - sobre la que el tutor/a evaluará el trabajo del estudiante: los hitos de la evaluación.

Al mismo tiempo, y sobre las mismas bases, el/la propio/a estudiante evaluará también su trabajo. Dicha autoevaluación, contrastada con la evaluación del/la tutor/a, añadirá un

elemento más de retroalimentación: un desacuerdo importante entre ambas evaluaciones requerirá una intervención específica e intensa del/la tutor/a para establecer, de nuevo, las pautas básicas de ejecución del trabajo.

1. FASE PREVIA – NO EVALUABLE -

Desde que es estudiante de Grado se matricula de esta asignatura hasta que efectivamente inicia el proceso de elaboración del trabajo existe todo un proceso previo, que requiere su tiempo y que debe servir para iniciar el trabajo.

Dicha fase va desde la asignación del ámbito genérico del trabajo, pasando por la/s entrevista/s con el/la tutor/a para concretar el tema/título del mismo, la asistencia a un seminario informativo impartido por el coordinador, hasta la realización de un breve curso formativo de introducción a la investigación y elaboración de textos cinetífico-jurídicos.

De este modo, la fase de inicio – la primera de las tres evaluativas previstas – comienza en el momento en que el estudiante está preparado para dotar de contenido a su trabajo.

2. FASE INICIAL. MEMORIA INICIAL

En esta fase el estudiante deberá realizar una búsqueda de doctrina, jurisprudencia y, en general, documentación, sobre el tema asignado; deberá organizar los elementos fundamentales del TFG; establecer la metodología a seguir y temporalizar los diferentes ítems del trabajo establecido por su tutor/a.

Dicho trabajo deberá recogerse en un documento – ver anexo -, la memoria inicial, que constituirá el referente de la evaluación del mismo.

3. DESARROLLO DEL TRABAJO. MEMORIA DE DESARROLLO

En esta segunda fase evaluativa, el estudiante deberá tener, ya, seleccionadas las fuentes fundamentales relacionando la información extraída con el planteamiento propio del TFG; analizar dichas fuentes, valorar las expectativas y realizar una primera redacción del TFG aportando sus conclusiones provisionales.

Todo ello, deberá también entregarse al tutor/a y constituirá el segundo momento evaluativo.

4. FINALIZACIÓN DEL TFG. MEMORIA FINAL

La memoria final constituye el cuerpo del trabajo finalizado. En él, el estudiante debe recoger, analizar, estructurar e interpretar rigurosamente la información utilizada. Debe presentar sus propias conclusiones mostrando su destreza en el uso del lenguaje técnico-jurídico.

5. EXPOSICIÓN ORAL DEL TFG

La exposición oral constituye el cierre del proyecto. El estudiante debe mostrar y defender públicamente ante una audiencia experta el contenido de su trabajo, identificando los aspectos más relevantes del mismo mediante una exposición oral que muestre los conocimientos adquiridos en el proceso y las conclusiones de su trabajo. La exposición debe evidenciar el dominio oral del lenguaje jurídico.

El uso de medios audiovisuales de soporte, puede constituir una herramienta técnica añadida cuya valoración no debe excluirse.

4. Las rúbricas como elementeos de valoración y retroalimentación.

Establecidas las fases evaluativas, cabe ahora elegir y diseñar la herramienta de evaluación que, en cada una de ellas, cumpla con las finalidades propuestas: homogeneización, guía para el/la tutor/a, orientación y retroalimentación para el/la estudiante, valoración del trabajo y garantía para tutores/as y estudiantes.

Una de las estrategias de mayor utilidad para la obtención de dichos resultados es el uso de rúbricas. Las rúbricas constituyen documentos complejos que articulan las expectativas de un resultado, mediante la especificación de criterios de evaluación y la descripción graduada de niveles de calidad en su ejecución.

Su complejidad radica en su elaboración pues deben aparecer de forma clara y concreta los criterios, los diferentes niveles de calidad y, en consecuencia, su valoración. Ya elaboradas, las mismas facilitan enormemente la evaluación del trabajo realizado.

Los criterios de evaluación definen los factores que el evaluador tendrá en cuenta para determinar la calidad del trabajo de un estudiante, reflejando el proceso y los contenidos que se consideran importantes. Las definiciones de calidad, proporcionan una explicación detallada de lo que el estudiante debe hacer para demostrar haber alcanzado

en un cierto nivel - insuficiente, adecuada, satisfactoria o sobresaliente -, una cierta habilidad o capacidad[554].

Por último, las estrategias de calificación implican el uso de una escala para interpretar los juicios de valor de forma conjunta para un determinado trabajo o proceso.

Así, las rúbricas que proponemos constan de tres elementos situados en una parrilla de filas y columnas en una tabla:

1. La denominación de la tarea que se evalúa: metodología, temporalización, definición de objetivos, dominio del lenguaje técnico, selección de fuentes, cita de bibliografía … Constituyen una combinación de competencias genéricas – capacidad de abstracción, análisis y síntesis, capacidad de organizar y planificar el tiempo, capacidad de comunicación … - y específicas – capacidad de seleccionar e identificar jurisprudencia relevante para la investigación, capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, capacidad de seleccionar y aplicar normas jurídicas …- cuya adquisición garantiza el correcto aprendizaje propuesto.
2. La descripción del contenido básico de cuatro niveles de ejecución de la tarea: sobresaliente, satisfactorio, adecuado, insuficiente.
3. La puntuación numérica de dichos niveles.

5. Los agentes evaluadores

Siguiendo el proceso descrito aparecen diferentes agentes que intervienen en la evaluación del TFG.

Por un lado, y de manera especialmente intensa, ya que de él/ella depende, de entrada, el 70% de la calificación, el/la tutor/a[555].

El/la tutor/a interviene en la evaluación de las tres primeras fases ejecutivas del proceso de elaboración del trabajo: desde su planteamiento inicial hasta su completa elaboración. El/la tutor/a orienta y dirige el proceso, por lo que es quien mide el grado de cumplimiento de las competencias objeto de evaluación. La valoración de las distintas

[554] García-Ros, R. (2011). "Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9(3)*, pp. 1696-2095.

[555] Ver anexo.

fases o momentos evaluables integran la calificación final con porcentajes variables crecientes.

Por otro lado, es un tribunal quien valora y califica la exposición oral o defensa del trabajo. De su valoración dependerá el 30% de la calificación final [556]. Como se observa en la rúbrica correspondiente, dicho tribunal valora esencialmente la comunicación oral, la presentación clara de los resultados, el uso del lenguaje jurídico técnico en la exposición, el uso del tiempo … dejando únicamente un pequeño porcentaje para el contenido del trabajo que se considera, ya, evaluado por el/la tutor/a. El peso porcentual de la exposición se debe a que, en nuestra opinión, en ámbito de las ciencias jurídicas la capacidad de comunicación oral que muestre el dominio del lenguaje técnico constituye una competencia de especial relevancia que debe ser valorada como tal.

Únicamente entre aquellos/as estudiantes que hayan obtenido al final del proceso una puntuación superior a 9 pueden optar a la matrícula de honor. Dada la especialidad de la asignatura TFG, la limitación porcentual de MH establecida por las Universidades, y la dificultad de establecer mecanismos subjetivos idóneos para su atribución, se propone un mecanismo objetivo consecuente con la tipicidad de la asignatura: serán merecedores de la distinción MH aquellos trabajos realizados por aquellos/as estudiantes con mejores expedientes académicos en el Grado.

La característica esencial del trabajo así lo avala: el trabajo constituye el cierre de un proceso formativo en que el/la estudiante muestra el nivel de las competencias adquiridas a lo largo de su formación, por lo que entendemos que la media de su expediente académico puede constituir ese factor decisivo para la atribución de la mención.

Por último, aunque no constituye, en esencia, un agente evaluador, la Comisión de Estudios de la titulación será la responsable de dirimir cualquier petición de revisión de la calificación obtenida.

[556] Ver acta final en el anexo.

ANEXOS

FICHAS Y RÚBRICAS PROPUESTAS PARA LA EVALUACIÓN DEL TRABAJO FINAL DE GRADO[557]

GRADO EN DERECHO
UDL

[557] Para la elaboración de las rúbricas y los informes se ha seguido el modelo propuesto por Estapé-Dubreuil, Glòria (et al.), *Rúbricas y evaluación de competencias en los TFG. Un paso atrás para saltar*, (VII CIDUI 2012)

TREBALL FINAL DE GRAU

FITXA INFORME INICIAL

GRAU EN DRET

CURS 2012-13

(Títol)

Autor/a:

Tutor/a:

Data:

Índex o sumari provisional

Proposta d'objectius a assolir

Informació preliminar sobre la qüestió a tractar o el problema a resoldre i els objectius a assolir en el desenvolupament del treball.

Metodologia

Explicació general de la metodologia que es seguirà per a l'obtenció dels objectius proposats.

Temporització

En l'apartat de temporització cal integrar, a més de les indicacions del/la tutor/a, les dates clau del cronograma proposat: lliurament de memòria de desenvolupament, lliurament de memòria final i defensa del treball.

Cal considerar que el TFG és una assignatura de 6 crèdits ECTS. Per tant, cal programar el treball a realitzar durant 150 hores (6 crèdits ECTS x 25 hores/crèdit ECTS) integrant el treball personal i les sessions presencials amb el/la tutor/a.

Recursos i llistat provisional de fonts de referència consultades/a consultar

FULL D'AVALUACIÓ INFORME INICIAL (TUTOR/A)

Tutor/a
Estudiant
Títol

Ítem	Excel·lent (9-10)	Satisfactori (7-8,9)	Adequat (5-6,9)	Insuficient (0-4,9)
Objectius Nota:_____	Explica de forma clara, concisa i concreta cadascun del objectiu plantejats. Els expressa de forma que només admeten una sola interpretació i els ordena segons el moment d'assoliment. Els redacta de forma que es pugui comprovar si s'han assolit.	Enumera els objectius, redactant-los de forma apropiada. Tot i que en algun d'ells, la manca de claredat o concreció no facilitarà comprovar si s'han assolit.	Expressa els objectius proposats de forma excessivament general i/o no seqüenciats adequadament.	Explica de forma difusa i molt poc concreta els objectius. No es desprèn una relació ordenada d'objectius concrets a assolir.
Metodologia Nota:_____	Planteja, de forma coherent i ben raonada, una metodologia totalment pertinent per a assolir els objectius proposats.	Planteja una metodologia que es, en general, adequada als objectius proposats, tot i que la seva justificació es només parcialment adequada, i/o és de dubtosa aplicació en certs objectius de caràcter secundari	Realitza un plantejament metodològic molt general, i tot i que no sembli inadequat a priori, li manca justificació de la seva adequació als objectius formulats	Planteja una metodologia que no s'ajusta/no és pertinent per assolir alguns dels principals/tots els objectius proposats.
Temporització Nota:_____	Defineix correctament las activitats necessàries pe a realitzar el treball i la seva progressió temporal, especificant de forma detallada i justificada per a cada tasca tant el temps com els recursos necessaris.	Realitza una planificació on les tasques, el temps i els recursos necessaris estan identificats de forma correcta.	Presenta una planificació del temps i dels recursos per realitzar el treball amb un nivell de detall molt superficial.	No facilita ni una programació d'activitats ni estableix una seqüència. No estima ni gestiona els recursos necessaris per a complir amb els terminis i objectius.
Bibliografia Nota:_____	Proporciona, a l'informe, les referències bibliogràfiques completes, en l'estil aconsellat, de totes les fonts citades. Realitza una molt bona selecció de fonts. Selecciona bibliografia recent i la gestiona correctament.	Proporciona a l' informe les referències bibliogràfiques completes de totes les fonts citades, però almenys algunes d'elles estan inadequadament formatades. Fa una adequada selecció de fonts: sap buscar bibliografia i gestionar-la adequadament.	Cita les referències a l' informe, tot i que estan completes, donen informació bibliogràfica incompleta o incorrecta. La selecció de fonts no és massa completa. Presenta algunes dificultats per trobar i gestionar la bibliografia requerida pel treball.	No inclou referències bibliogràfiques d'almenys part de les fonts citades a l'informe. No fa una correcta selecció de fonts. No és capaç de trobar bibliografia recent.
Redacció/Presentació Nota:_____	Redacta de forma clara, construint frases sintàcticament correctes, sense cometre faltes d'ortografia i utilitzant adequadament els signes de puntuació. Utilitza un llenguatge jurídic acurat. Segueix tots els paràmetres de forma proposats.	En general redacta de forma correcta tot i que, en ocasions, comet alguna falta d'ortografia lleu. Utilitza incorrectament signes de puntuació i escriu alguna frase sintàcticament incorrecta. El llenguatge utilitzat és força científic. Segueix quasi tots els paràmetres de forma proposats.	Redacta de forma poc clara: algunes de les frases son sintàcticament incorrectes, comet algunes faltes d'ortografia i sovint no utilitza adequadament els signes de puntuació. El llenguatge utilitzat no és massa científic. Segueix poc els paràmetres de forma proposats.	Redacta de forma confusa i amb gran quantitat d'errors sintàctics, ortogràfics i de puntuació. Utilitza un llenguatge massa simple. No segueix els paràmetres de forma proposats.

NOTA MITJANA INFORME INICIAL: **Data i signatura**

FULL D'AUTOAVALUACIÓ INFORME INICIAL (ESTUDIANT)

Tutor/a
Estudiant
Títol

Ítem	A	B	C	D
Objectius A B C D	Explico de forma clara, concisa i concreta cadascun del objectiu plantejats. Els expresso de forma que només admeten una sola interpretació i els ordeno segons el moment d'assoliment. Els redacto de forma que es pugui comprovar si s'han assolit.	Enumero els objectius, redactant-los de forma apropiada. Tot i que en algun d'ells, la manca de claredat o concreció no facilitarà comprovar si s'han assolit.	Expresso els objectius proposats de forma excessivament general i/o no seqüenciats adequadament.	Explico de forma difusa i molt poc concreta els objectius. No es desprèn una relació ordenada d'objectius concrets a assolir.
Metodologia A B C D	Plantejo, de forma coherent i ben raonada, una metodologia totalment pertinent per a assolir els objectius proposats.	Plantejo una metodologia que es, en general, adequada als objectius proposats, tot i que la seva justificació es només parcialment adequada, i/o és de dubtosa aplicació en certs objectius de caràcter secundari.	Realitzo un plantejament metodològic molt general, i tot i que no sembli incorrecte a priori, manca justificació de la seva adequació als objectius formulats.	Plantejo una metodologia que no s'ajusta/no és pertinent per assolir alguns dels principals/tots els objectius proposats.
Temporització A B C D	Defineixo correctament las activitats necessàries per a realitzar el treball i la seva progressió temporal, especificant de forma detallada i justificada per a cada tasca tant el temps com els recursos necessaris.	Realitzo una planificació on les tasques, el temps i els recursos necessaris estan identificats de forma correcta.	Presento una planificació del temps i dels recursos per realitzar el treball amb un nivell de detall molt superficial.	No facilito ni una programació d'activitats ni estableixo una seqüència.
Bibliografia A B C D	Proporciono, a l'informe, les referències bibliogràfiques completes, en l'estil aconsellat, de totes les fonts citades. Realitzo una molt bona selecció de fonts. Selecciono amb facilitat bibliografia recent i la gestiono correctament.	Proporciono a l' informe les referències bibliogràfiques completes de totes les fonts citades, però almenys algunes d'elles estan inadequadament formatades. Faig una adequada selecció de fonts: sé buscar bibliografia i gestionar-la adequadament.	La informació bibliogràfica és incompleta o incorrecta. Tinc algunes dificultats per trobar i gestionar la bibliografia requerida pel treball.	No incloc referències bibliogràfiques almenys, de part de les fonts citades a l'informe. No faig una correcta selecció de fonts. No sóc capaç de trobar bibliografia recent.
Redacció/Presentació A B C D	Redacto de forma clara, construint frases sintàcticament correctes, sense cometre faltes d'ortografia i utilitzant adequadament els signes de puntuació. Utilitzo un llenguatge jurídic acurat. Segueixo tots els paràmetres de forma proposats.	En general redacto de forma correcta tot i que, en ocasions, cometo alguna falta d'ortografia lleu. Utilitzo incorrectament signes de puntuació o escric alguna frase sintàcticament incorrecta. El llenguatge utilitzat és força científic. Segueixo quasi tots els paràmetres de forma proposats.	Redacto de forma poc clara, algunes de les frases son sintàcticament incorrectes, cometo algunes faltes d'ortografia i sovint no utilitzo adequadament els signes de puntuació. El llenguatge utilitzat no és massa científic. Segueixo alguns dels paràmetres de forma proposats.	Redacto de forma confusa amb gran quantitat d'errors sintàctics, ortogràfics i de puntuació. Utilitzo un llenguatge massa simple. No segueixo els paràmetres de forma proposats.

Data i signatura

TREBALL FI DE GRAU

FITXA MEMÒRIA DE DESENVOLUPAMENT

GRAU EN DRET

CURS 2012-13

(Àmbit/Títol)

Autor/a:

Tutor/a:

Data:

Primera part

La primera part d'aquest informe de seguiment o desenvolupament pretén constatar els avenços realitzats així com la seva adequació a la planificació proposada en l'informe inicial.

En cas de no haver-se ajustat a aquella planificació, cal justificar-ho adequadament i proposar la revisió dels objectius, la metodologia, la temporització i del pla de treball indicats.

Igualment es realitzarà una valoració del treball realitzat fins al moment, assenyalant les dificultats que s'han plantejat.

S'inclourà, també, una valoració personal sobre allò après durant el desenvolupament del treball, tant pel que fa als continguts com pel que fa a aspectes més formals d'elaboració del treball.

Segona part

Consisteix en la presentació d'un esborrany avançat del que serà la memòria final del TFG: una primera versió del cos del treball desenvolupant l'índex revisat i unes conclusions provisionals. S'han de mostrar els resultats de la recerca realitzada, assenyalant la situació inicial de l'àmbit treballat, el procés de reflexió i la contribució personal en aquell àmbit.

L'estudiant, en aquesta fase, ha d'haver finalitzat la recerca i assolit els objectius proposats, mancant únicament una acurada redacció i presentació final.

Està integrat pels capítols i diferents apartats, ja elaborats, i tots aquells altres recursos (citacions literals, notes a peu de pàgina, gràfics, taules, fotografies ....) que es consideri convenient.

S'ha d'incloure, igualment, l'apartat de fonts bibliogràfiques actualitzat.

FULL D'AVALUACIÓ MEMÒRIA DESENVOLUPAMENT (TUTOR/A)

Tutor/a				
Estudiant				
Títol				
Ítem	Excel·lent (9-10)	Satisfactori (7-8,9)	Adequat (5-6,9)	Insuficient (0-4,9)
Seguiment Objectius Nota:_____	Efectua (si és el cas) una revisió crítica dels objectius inicials, explicant raonadament els canvis introduïts.	Expressa adequadament els objectius modificats (si és el cas), però no proporciona una argumentació suficient dels canvis introduïts.	Proporciona un llistat d'objectius proposats, tot i que aquests s'expressen de forma poc adequada i/o no s'argumenten de forma clara i convincent les raons de possibles canvis.	No exposa las raons dels canvis introduïts en els objectius, ni els redacta de forma suficientment adequada.
Seguiment Metodologia Nota:_____	Desenvolupa els mètodes o procediments de recerca de manera molt competent amb la metodologia descrita en el seu projecte. Justifica convenientment qualsevol canvi introduït	Desenvolupa els mètodes o procediments de recerca de manera adequada a la metodologia necessària pel desenvolupament del seu treball, tot i que no justifica canvis respecte la metodologia descrita al seu projecte.	Desenvolupa mètodes o procediments de forma mitjanament ajustada a la metodologia necessària pel desenvolupament del seu treball, sense plantejar-se efectuar cap canvi.	No desenvolupa els mètodes o procediments conforme a la metodologia descrita en el seu projecte i la porta a terme sense la pertinent justificació de la modificació.
Seguiment Temporització Nota:_____	Les solucions proposades a eventuals desviacions són coherents i garanteixen el compliment dels objectius.	Proposa la revisió de la planificació sense justificar-ne els canvis.	Identifica l'estat de les tasques però no adapta el cronograma als canvis reals .	No realitza el seguiment de les activitats i/o no gestiona els canvis .
Bibliografia Nota:_____	Proporciona, a l'informe, les referències bibliogràfiques completes, en el estil aconsellat, de totes las fonts citades.	Proporciona referències bibliogràfiques de totes les fonts citades, però algunes no segueixen les normes d'estil proposades.	Falten referències de fonts citades i, algunes, resulten incompletes i inadequadament formatades.	No inclou referències bibliogràfiques de part de les fonts citades a l'informe. No es segueix els criteris de citació proposats.
Redacció/Presentació de resultats Nota:_____	Exposa de forma excel·lent els resultats de la recerca que deriven de forma natural del procediment seguit. Utilitza un estil molt adequat pel caràcter del document. La forma d'explicar els continguts i el vocabulari utilitzat està perfectament adaptada al context en el que s'efectua. Alt grau de correcció sintàctica i ortogràfica.	Els resultats són correctes i complets i els expressa amb la notació i les unitats adequades. L'estil que utilitza és l'adequat tot i que, en algunes ocasions, introdueix algunes idees i vocabulari excessivament simple. El document és adequat sintàcticament i ortogràficament.	Amb freqüència, l'estil que s'utilitza en el document no té en compte l'entorn en el que s'efectua. Sovint introdueix idees i vocabulari no adequat al caràcter de la comunicació. S'observen algunes faltes de sintaxi i ortogràfiques.	No adapta en absolut el nivell i el vocabulari del document a l'àmbit de recerca. És massa simple i presenta bastants errors sintàctics i ortogràfics
Conclusions Nota:_____	Exposa de forma lògica, sintètica i ordenada les aportacions científiques realitzades	Exposa ordenadament les aportacions realitzades, tot i que no sintetitza adequadament.	Recapitula allò fet en el treball, però sense emfatitzar cap aspecte i/o enllaçant de forma no adequada text presentat	Dóna explicacions poc coherents, sense recapitular ni destacar cap dels aspectes tractats

NOTA MITJANA INFORME DESENVOLUPAMENT: **Data i signatura**

FULL D'AUTOAVALUACIÓ MEMÒRIA DE DESENVOLUPAMENT (ESTUDIANT)

Tutor/a
Estudiant
Títol

Ítem	A	B	C	D
Seguiment Objectius A B C D	Efectuo (si és el cas) una revisió crítica dels objectius inicials, explicant raonadament els canvis introduïts.	Expresso adequadament els objectius modificats (si és el cas), però no proporciono una argumentació suficient dels canvis introduïts.	Proporciono un llistat d'objectius proposats, tot i que aquests s'expressen de forma poc adequada i/o no s'argumenten de forma clara i convincent les raons de possibles canvis.	No exposo els motius dels canvis introduïts en els objectius, ni els redacto de forma suficientment adequada.
Seguiment Metodologia A B C D	Desenvolupo els mètodes o procediments de recerca de manera molt competent amb la metodologia descrita en el meu projecte. Justifico convenientment qualsevol canvi introduït.	Desenvolupo els mètodes o procediments de recerca de manera adequada a la metodologia necessària pel desenvolupament del meu treball, tot i que no justifico canvis respecte la metodologia descrita al projecte.	Desenvolupo mètodes o procediments de forma mitjanament ajustada a la metodologia necessària pel desenvolupament del treball, sense plantejar efectuar cap canvi.	No desenvolupo els mètodes o procediments conforme a la metodologia descrita en el projecte i la duc a terme sense la pertinent justificació de la modificació.
Seguiment Temporització A B C D	Les solucions proposades a eventuals desviacions són coherents i garanteixen el compliment dels objectius.	Proposo la revisió de la planificació sense justificar-ne els canvis.	Identifico l'estat de les tasques però no adapta el cronograma als canvis reals .	No realitzo el seguiment de les activitats i/o no gestiona els canvis .
Bibliografia A B C D	Proporciono, a l'informe, les referències bibliogràfiques completes, en el estil aconsellat, de totes las fonts citades.	Proporciono referències bibliogràfiques de totes les fonts citades, però algunes no segueixen les normes d'estil proposades.	Falten referències de fonts citades i, algunes, resulten incompletes i inadequadament formatades.	No incloc referències bibliogràfiques de part de les fonts citades a l'informe. No segueixo els criteris de citació proposats.
Redacció/Presentació de resultats A B C D	Exposo de forma excel·lent els resultats de la recerca que deriven de forma natural del procediment seguit. Utilitzo un estil molt adequat pel caràcter del document. La forma d'explicar els continguts i el vocabulari utilitzat està perfectament adaptada al context en el que s'efectua. Alt grau de correcció sintàctica i ortogràfica.	Els resultats són correctes i complets i els expresso amb la notació i les unitats adequades. L'estil que utilitzo és l'adequat tot i que, en algunes ocasions, introdueixo algunes idees i vocabulari excessivament simple. El document és adequat sintàcticament i ortogràficament.	Amb freqüència, l'estil que utilitzo en el document no té en compte l'entorn en el que s'efectua. Sovint introdueixo idees i vocabulari no adequat al caràcter de la comunicació. S'observen algunes faltes de sintaxi i ortogràfiques.	No adapto en absolut el nivell i el vocabulari del document a l'àmbit de recerca. És massa simple i presenta bastants errors sintàctics i ortogràfics
Conclusions A B C D	Exposo de forma lògica, sintètica i ordenada les aportacions científiques realitzades	Exposo ordenadament les aportacions realitzades, tot i que no sintetitzo adequadament.	Recapitulo allò fet en el treball, però sense emfatitzar cap aspecte i/o enllaçant de forma no adequada el text presentat	Dono explicacions poc coherents, sense recapitular ni destacar cap dels aspectes tractats

Data i signatura

TREBALL FI DE GRAU

MEMÒRIA FINAL

GRAU EN DRET

CURS 2012-13

(Títol)

Autor/a:

Tutor/a:

Data:

RESUM

Redacció de 10/15 línies

PARAULES CLAU

6/8 paraules clau

ÍNDEX O SUMARI

Índex del treball seguint les normes d'estil proposades.

El sumari o índex ha de reflectir tots els apartats que té el treball definitiu amb la paginació corresponent.
S'inclourà al principi del treball, després de la portada.

INTRODUCCIÓ

Presentació sintetitzada del contingut en la que s'han de manifestar: l'objectiu de l'estudi, el marc conceptual o estat de la qüestió sobre la que s'ha treballat, l'estructura del treball, la rellevància científica o socials de les aportacions realitzades, la metodologia emprada, les principals fonts utilitzades i la valoració personal del treball.
Tot i que, sovint, la introducció és la primera part que es redacta, és aconsellable revisar-la al final per tal d'evitar repeticions i possibles incongruències amb el plantejament inicial i el resultat definitiu del treball.

COS DEL TREBALL

És la part central del treball on es desenvolupa el tema d'acord amb l'índex proposat. Conté els resultats obtinguts amb la recerca realitzada, acreditant la contribució individual en l'àmbit treballat.
En el cos del treball s'han d'utilitzar tots els recursos necessaris per al correcte desenvolupament del tema (referències bibliogràfiques, citacions literals, notes a peu de pàgina, gràfics, taules, fotografies ....).
Cal que estigui ben estructurat i que respongui a una bona planificació, cercant la coherència del discurs i la cohesió interna, així com la correcció ortogràfica, gramatical i formal.
Constitueix el gruix del treball, autònom i individual on l'estudiant mostra el grau de maduresa adquirit al llarg dels seus estudis. No hi tenen cabuda còpies ni plagis.

CONCLUSIONS

Presentació clara i ordenada dels resultats de la recerca realitzada.
La seva funció és sintetitzar i emfatitzar els resultats obtinguts.
La redacció de les conclusions es regeix per les característiques textuals i formals de correcció. S'han d'evitar repeticions i reiteracions d'arguments ja utilitzats: resulta improcedent retallar fragments del treball presentant-los com a capítol de conclusions.
És freqüent numerar les conclusions però també resulta possible la redacció d'un text discursiu i únic.

.BIBLIOGRAFIA

Al final del treball ha d'aparèixer, degudament estructurada, la relació de fonts i bibliografia (bibliografia i bibliografia web) emprades en l'execució del treball.

FULL D'AVALUACIÓ DE LA MEMÒRIA FINAL (TUTOR/A)

Tutor/a
Estudiant
Títol

Ítem	Excel·lent (9-10)	Satisfactori (7-8,9)	Adequat (5-6,9)	Insuficient (0-4,9)
Objectius Nota:_____	S'han assolit de manera satisfactòria justificant de manera eficaç i lògica els possibles canvis introduïts.	S'han assolit adequadament els objectius proposats, justificant de manera eficaç i lògica les possibles desviacions.	S'han assolit parcialment els objectius proposats, sense justificar les desviacions.	No s'han assolit els objectius del TFG.
Seguiment Metodologia Nota:_____	S'ha seguit de manera satisfactòria la metodologia proposada.	S'ha seguit de manera adequada la metodologia proposada.	S'ha seguit parcialment la metodologia proposada sense justificar possibles canvis	No s'ha seguit la metodologia proposada
Seguiment Temporització Nota:_____	Les solucions proposades a eventuals desviacions són coherents i garanteixen el compliment dels objectius.	Proposa la revisió de la planificació sense justificar-ne els canvis.	Identifica l'estat de les tasques però no adapta el cronograma als canvis reals .	No realitza el seguiment de les activitats i/o no gestiona els canvis .
Bibliografia Nota:_____	Proporciona, a l'informe, les referències bibliogràfiques completes, en el estil aconsellat, de totes las fonts citades.	Proporciona referències bibliogràfiques de totes les fonts citades, però algunes no segueixen les normes d'estil proposades.	Falten referències de fonts citades i, algunes, resulten incompletes i inadequadament formatades.	No inclou referències bibliogràfiques de part de les fonts citades a l'informe. No segueixo els criteris de citació proposats.
Redacció/Presentació de resultats Nota:_____	Exposa de forma excel·lent els resultats de la recerca que deriven de forma natural del procediment seguit. Utilitza un estil molt adequat pel caràcter del document. La forma d'explicar els continguts i el vocabulari utilitzat està perfectament adaptada al context en el que s'efectua. Alt grau de correcció sintàctica i ortogràfica.	Els resultats són correctes i complets i els expresso amb la notació i les unitats adequades. L'estil que utilitza és l'adequat tot i que, en algunes ocasions, introdueixo algunes idees i vocabulari excessivament simple. El document és adequat sintàcticament i ortogràficament.	Amb freqüència, l'estil que utilitza en el document no té en compte l'entorn en el que s'efectua. Sovint introdueix idees i vocabulari no adequat al caràcter de la comunicació. S'observen algunes faltes de sintaxi i ortogràfiques.	No adapta en absolut el nivell i el vocabulari del document a l'àmbit de recerca. És massa simple i presenta bastants errors sintàctics i ortogràfics. Presento els resultats de forma poc eficaç.
Qualitat de la contribució Nota:_____	Fa una contribució clara i valuosa que està ben contextualitzada i motivada. S'identifica clarament l'aportació que fa al treball i aquesta contribueix a la millor comprensió i/o coneixement de la qüestió tractada.	Fa una contribució clara però no es contextualitza i/o motiva degudament. L'aportació feta al treball ajuda a la millor comprensió i/o coneixement de la qüestió tractada.	Fa una contribució poc clara que només s'entreveu. Es barreja amb la discussió i l'anàlisi de contribucions d'altres autors. La contribució no és valuosa però aporta certa llum a la qüestió tractada.	No hi ha cap contribució en el treball. El treball no afavoreix la comprensió o coneixement de la qüestió tractada.
Conclusions Nota:_____	Exposa de forma lògica, sintètica i ordenada les aportacions científiques realitzades	Exposa ordenadament les aportacions realitzades, tot i que no sintetitzo adequadament.	Recapitula allò fet en el treball, però sense emfatitzar cap aspecte i/o enllaçant de forma no adequada el text presentat.	Dona explicacions poc coherents, sense recapitular ni destacar cap dels aspectes tractats.

NOTA MITJANA INFORME DESENVOLUPAMENT:
Data i signatura:

FULL D'AUTOAVALUACIÓ DE LA MEMÒRIA FINAL (ESTUDIANT)

Tutor/a
Estudiant
Títol

Ítem	A	B	C	D
Objectius A B C D	S'han assolit de manera satisfactòria justificant de manera eficaç i lògica els possibles canvis introduïts.	S'han assolit adequadament els objectius proposats, justificant de manera eficaç i lògica les possibles desviacions.	S'han assolit parcialment els objectius proposats, sense justificar les desviacions.	No s'han assolit els objectius del TFG.
Seguiment Metodologia A B C D	S'ha seguit de manera satisfactòria la metodologia proposada.	S'ha seguit de manera adequada la metodologia proposada.	S'ha seguit parcialment la metodologia proposada sense justificar possibles canvis.	No s'ha seguit la metodologia proposada.
Seguiment Temporització A B C D	Les solucions proposades a eventuals desviacions són coherents i garanteixen el compliment dels objectius.	Proposo la revisió de la planificació sense justificar-ne els canvis.	Identifico l'estat de les tasques però no adapta el cronograma als canvis reals .	No realitzo el seguiment de les activitats i/o no gestiona els canvis .
Bibliografia A B C D	Proporciono, a l'informe, les referències bibliogràfiques completes, en el estil aconsellat, de totes las fonts citades.	Proporciono referències bibliogràfiques de totes les fonts citades, però algunes no segueixen les normes d'estil proposades.	Falten referències de fonts citades i, algunes, resulten incompletes i inadequadament formatades.	No incloc referències bibliogràfiques de part de les fonts citades a l'informe. No segueixo els criteris de citació proposats.
Redacció/Presentació de resultats A B C D	Exposo de forma excel·lent els resultats de la recerca que deriven de forma natural del procediment seguit. Utilitzo un estil molt adequat pel caràcter del document. La forma d'explicar els continguts i el vocabulari utilitzat està perfectament adaptada al context en el que s'efectua. Alt grau de correcció sintàctica i ortogràfica.	Els resultats són correctes i complets i els expresso amb la notació i les unitats adequades. L'estil que utilitzo és l'adequat tot i que, en algunes ocasions, introdueixo algunes idees i vocabulari excessivament simple. El document és adequat sintàcticament i ortogràficament.	Amb freqüència, l'estil que utilitzo en el document no té en compte l'entorn en el que s'efectua. Sovint introdueixo idees i vocabulari no adequat al caràcter de la comunicació. S'observen algunes faltes de sintaxi i ortogràfiques.	No adapto en absolut el nivell i el vocabulari del document a l'àmbit de recerca. És massa simple i presenta bastants errors sintàctics i ortogràfics. Presento els resultats de forma poc eficaç.
Qualitat de la contribució A B C D	Faig una contribució clara i valuosa que està ben contextualitzada i motivada. S'identifica clarament l'aportació que faig al treball i aquesta contribueix a la millor comprensió i/o coneixement de la qüestió tractada.	Faig una contribució clara però no es contextualitza i/o motiva degudament. L'aportació feta al treball ajuda a la millor comprensió i/o coneixement de la qüestió tractada.	Faig una contribució poc clara que només s'entreveu. Es barreja amb la discussió i l'anàlisi de contribucions d'altres autors. La contribució no és valuosa però aporta certa llum a la qüestió tractada.	No hi ha cap contribució en el treball. El treball no afavoreix la comprensió o coneixement de la qüestió tractada.
Conclusions A B C D	Exposo de forma lògica, sintètica i ordenada les aportacions científiques realitzades.	Exposo ordenadament les aportacions realitzades, tot i que no sintetitzo adequadament.	Recapitulo allò fet en el treball, però sense emfatitzar cap aspecte i/o enllaçant de forma no adequada el text presentat.	Dono explicacions poc coherents, sense recapitular ni destacar cap dels aspectes tractats.

Data i signatura

FULL D'AVALUACIÓ PRESENTACIÓ ORAL (MEMBRES TRIBUNAL –INDIVIDUAL-)

Tutor/a
Estudiant
Títol

Ítem	Excel·lent (9-10)	Satisfactori (7-8,9)	Adequat (5-6,9)	Insuficient: (0-4,9)
Presentació del contingut Nota:_____	Efectua una excel·lent exposició del contingut del seu treball, ben organitzada i ressaltant les qüestions més rellevants. Presenta de forma clara i ordenada les conclusions obtingudes.	Efectua una correcta exposició del contingut del seu treball, ben organitzada i ressaltant les qüestions més rellevants. Presenta de forma clara i ordenada les conclusions obtingudes.	Presenta el contingut del treball de manera correcta però parcialment incompleta. Identifica parcialment la informació rellevant.	La presentació resulta inadequada i no aconsegueix mostrar els resultats del treball.
Expressió/Llenguatge Nota:_____	Expressa amb claredat el contingut del seu treball, utilitzant amb solvència un llenguatge científic clar i precís. El to utilitzat és correcte. El ritme d'exposició és excel·lent, facilitant el seguiment de la presentació.	El vocabulari utilitzat és força correcte així com el to de veu i el ritme de l'exposició.	El vocabulari es adequat, però no particularment precís. El to de veu i el ritme d'exposició són adequats per seguir la seva exposició.	El vocabulari és molt limitat se. L'estudiant no utilitza els termes jurídics rellevants en l'àmbit del treball. Parla amb un to de veu baix i excessivament ràpid la qual cosa en dificulta de comprensió.
Ús del temps Nota:_____	Molt bona organització del temps: la presentació s'ajusta al temps proposat amb una excel·lent distribució del mateix atorgant preferència als punts del treball realment rellevants.	Adequada organització del temps de la presentació.	Distribució correcta del temps disponible malgrat s'allarga innecessàriament o conclou precipitadament.	S'aprecia descompensació en el temps de la presentació: s'ha allargat massa o a l'inrevés. Dedica massa temps a les qüestions secundàries, i poc a les realment rellevants.
Utilització de mitjans de suport Nota:_____	Els mitjans de suport utilitzats són realment interessants i atractius. Suposen un recolzament excel·lent per a la presentació.	Els mitjans de suport utilitzats són adequats. L'estudiant els utilitza de manera efectiva i compleixen la seva finalitat de mostrar el treball realitzat.	Els mitjans de suport utilitzats són acceptables, però no contribueixen massa a reforçar la presentació del seu treball.	Els mitjans de suport utilitzats són realment superflus i no contribueixen en absolut a reforçar al presentació.
Respostes Nota:_____	Respon amb solvència a totes les preguntes del tribunal amb explicacions correctes i aportant dades de la recerca realitzada.	Respon amb solvència algunes de les preguntes del Tribunal però no complementa la informació requerida.	L'estudiant no es mostra còmode amb el tema i únicament respon parcialment les preguntes del tribunal.	L'estudiant no domina la informació i no pot respondre les preguntes del Tribunal.

NOTA PRESENTACIÓ ORAL: **Data i signatura**

ACTA DEL TREBALL FINAL DE GRAU

Dades del estudis de grau

Estudis cursats: Grau en Dret
Curs acadèmic: 2012-2013
Convocatòria: Única –JUNY-

Dades de l'estudiant

DNI	Nom i cognoms	e-mail/telèfon

Títol del treball final de grau

Tutoria

DNI	Nom i cognom	Departament

Avaluació continuada

Etapa	Ponderació (%)	Qualificació	Nota ponderada
Inici	**10**		
Desenvolupament	**20**		
Memòria	**40**		
Defensa	**30**		
Nota Final			

Realitzada l'avaluació continuada de l'assignatura Treball de Fi de Grau en base a les evidències corresponents a les diferents etapes i a la matriu de competències , la qualificació final de l'estudiant a l'assignatura Treball de Fi de Grau és de _____.

☐ Indicar, si escau, si es proposa la concessió de la menció Matrícula d'Honor

Data: _____

Signat

Tutor/a _____ Vocal_____ Secretari/a_____

BIBLIOGRAFIA

Andrade, H. (2005). Teaching with rubrics: The Good, the Bad, and the Ugly. *College teaching,53* (1), 27-31. doi:10.3200/CTCH.53.1.27-31

Bain, K., *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2ª edición, 2007.

Benito, A.; Cruz, A., *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Ed. Narcea, 2005.

Biggs, J. *Calidad del aprendizaje universitario* Ed Narcea, 2005.

Bonilla, M.J.; Fuentes, L.; Vacas, C.; Vacas, T., "Análisis del proceso de evaluación del Trabajo Fin de Grado en las nuevas titulaciones", *Educade, Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*, Nº 3· 2012, pp. 5 – 21.

Colén, M. T.; Giné, N.; Imbernon, F. *La carpeta de aprendizaje del alumnado universitario. La autonomía del estudiante en el proceso de aprendizaje*, Ed. Octaedro, Barcelona, 2006.

Creus, Imma, *Orientacions per a la redacció de treballs*, 2010

Díaz Barriga, F. (2004). Las rúbricas: Su potencial como estrategias para una enseñanza situada y una evaluación auténtica del aprendizaje. *Perspectiva Educacional*, *43*, 51-62.

Espín, J. V.; Rodriguez Lajo, M., *L'avaluació dels aprenentatges a la universitat*, Publicacions de la Universitat de Barcelona, 1996.

Estapé-Dubreuil, Glòria et al. *Rúbricas y evaluación de competencias en los TFG. Un paso atrás para saltar*.(VII CIDUI), Barcelona 2012

García-Ros, R. (2011). "Análisis y validación de una rúbrica para evaluar habilidades de presentación oral en contextos universitarios", *Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 9(3)*, pp. 1696-2095.

García-Ros, R., "Diseño y utilización de rúbricas en la enseñanza universitaria: una aplicación en la titulación de Psicología", http://www.redalyc.org

González, J.; Wagenaar, R. (Coords.), *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las Universidades al proceso de Bolonia*. Universidad de Deusto, http://www.unideusto.org/tuningeu, 2009.

Jonsson, A. & Svingby S. (2007). The use of scoring rubrics: Reliability, validity and educational consequences. *Educational Research Review, 2*, pp. 130–144

Mateo, J. (Coord.) (Guía para la evaluación de competencias en el trabajo de fin de grado en el ámbito de las ciencias sociales y jurídicas, AQU, Barcelona, 2009.

NCES. *Defining and Assessing Learning: Exploring Competency-Based Initiatives*. National Postsecondary Education Cooperative, 2002. Disponible en: http://inces.ed.gov/publicsearch/

Prades, A., *L'avaluació alternativa dels aprenentatges*. ICE, Universidad de Barcelona, 2005.

Reddy, Y. M. y Andrade, H. (2010). A review of rubric use in higher education. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 35*, 435-448.

Rullan, M.; Fernández-Rodriguez, M.; Estapé, G.; Márquez, M. D., La evaluación de trabajos fin de grado y de máster en las ingenierías. AQU Barcelona, 2009.

Rullan, M., Fernández, M., Estapé, G. y Márquez, M.D. (2010). La evaluación de competencias transversales en la materia Trabajos Fin de Grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria,* 8(1), pp. 74-100.

VALDERRAMA, E. (COORD.) (2009): Guía para la evaluación de competencias en los competencias transversales en la materia trabajos de fin de grado. Un estudio preliminar sobre la necesidad y oportunidad de establecer medios e instrumentos por ramas de conocimiento. *Revista de Docencia Universitaria*, 8(1): 74-100.

Zabalza, M.A., *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional* Ed Narcea, 2003.

49. LUCES Y SOMBRAS DEL DESARROLLO Y EVALUACIÓN DE PRÁCTICAS EN EL GRADO EN DERECHO

Mª del Mar de la Peña Amorós, Profesora Contratada Doctor, Departamento de Derecho Financiero. Universidad de Murcia, E-mail: marpe@um.es

Resumen:

La implantación de los grados como consecuencia del Plan Bolonia, ha supuesto no solo un cambio en la estructura de las titulaciones, sino también en relación con las metodologías a utilizar en el aula, y en la evaluación final de los alumnos. La evaluación por competencias ha traído consigo la necesidad de no evaluar únicamente al alumno de contenidos teóricos, sino que también se debe tener en cuenta la adquisición de otras destrezas,… lo que se mide habitualmente a través de la realización de supuestos prácticos. Analizaremos en esta comunicación, en primer lugar, la metodología a utilizar en las clases prácticas. Plantearemos asimismo la evaluación de las prácticas, y los problemas que tal evaluación plantea teniendo en cuenta el elevado número de alumnos. Finalmente se hará referencia al modo en que se han estructurado las prácticas en la facultad de Derecho de la Universidad de Murcia, con los problemas que tal hecho conlleva, y el reflejo que el uso de este tipo de metodologías ha tenido en los resultados académicos de los alumnos del grado.

Palabras clave: evaluación, prácticas, metodologías activas, trabajo en grupo.

Abstract:
The implementation of the degrees as a result of the Bologna Process, has meant not only a change in the structure of degrees, but also in relation to the methodologies used in the classroom, and in the final evaluation of the students. The competency assessment has brought the need to evaluate not only the student of theoretical, but also consider acquiring other skills, ... which is usually measured through the completion of practical cases. Analyze in this paper, first, the methodology to be used in practical classes. Also be raising practices assessment, and evaluation raises problems that considering the large number of students. Finally we will refer to how practices are structured in the Faculty of Law, University of Murcia, with the problems that this fact entails, and the reflection that the use of this type of methodology has had on academic outcomes graders.

Key words: Evaluation, practices, methodologies active, group work

1. Introducción

La incorporación de las Universidades españolas al Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto no sólo una adaptación de los planes de estudios, sino también una reflexión, tanto en torno a las metodologías docentes como a los modos de evaluación a utilizar. El Espacio Europeo de Educación Superior, conlleva una orientación de los métodos de enseñanza hacia el aprendizaje del alumno, que pasa a ser el responsable del mismo. De esta forma, la docencia no consiste únicamente en ir enseñando toda una serie de contenidos, sino que supone que el alumno debe en cierta forma ir aprendiendo a aprender[558].

Esta nueva forma de entender la enseñanza supone que el estudiante no debe únicamente asimilar, con mayor o menor grado de intensidad una serie de contenidos teóricos sino que debe adquirir una serie de competencias, tales como lograr expresarse correctamente, saber trabajar en grupo…. [559]

Asimismo nos encontramos con una novedad en cuanto al modo de evaluación que se centrará básicamente en la adquisición de una serie de competencias por parte de los alumnos, y no únicamente en la adquisición de contenidos teóricos. Como consecuencia de esta forma de evaluación, el examen, si bien continúa siendo un método adecuado de valoración de los contenidos asimilados, no puede ser el único de los medios de valoración. Por tanto, esta forma de calificación tradicional ha de combinarse con otras más adecuadas para determinar si se han adquirido, o no, determinadas competencias. Esta circunstancia obliga al docente al uso de determinadas metodologías, que permitan en cierta forma una evaluación continua del estudiante a lo largo de todo el curso, y no solo a través de un examen final, tal y como ha sucedido tradicionalmente en el seno de las Facultades de Derecho.

Sin embargo, el uso de cualquier metodología distinta a la clase magistral y al examen final conlleva un problema adicional en el seno de muchas facultades de derecho, pues generalmente nos encontramos con grupos muy numerosos (más de 100

[558] La propia Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades destaca en su Exposición de Motivos que, es necesario abordar un cambio en la actividad universitaria que, en el marco de la sociedad de la información y el conocimiento, pueda afrontar el reto derivado de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento.

[559] Así señala PALOMINO LOZANO, R. ("Las claves del EEES: principios, reglas y recomendaciones" *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho.* Aranzadi, Pamplona, 2009, pág. 32) que "siendo importante quien enseña o lo que enseña; han pasado a cobrar un protagonismo mayor cómo se enseña y los metaobjetivos de la enseñanza, realidad que se cifra en las competencias".

alumnos). Esta masificación plantea una dificultad adicional en el momento de plantear por ejemplo la resolución de supuestos prácticos en el aula, pues implica un mayor esfuerzo por parte del docente en el momento de controlar el aprendizaje. Con el objeto de intentar paliar la masificación, algunas facultades, entre las que se encuentra la de Murcia, han optado por partir los grupos en el momento de desarrollar la clase práctica. Así al establecer los horarios se han previsto un número de prácticas concreto, en función del número de créditos que tenga la asignatura. Sin embargo, tal y como luego analizaremos al hilo del caso concreto de la asignatura de Derecho Financiero II, esto plantea distorsiones, pues son muchos los alumnos que sólo asisten a las prácticas, por lo que no llevan asimilados los contenidos teóricos necesarios para la resolución de los supuestos.

Analizaremos en esta comunicación, en un primer momento una serie de aspectos teóricos en relación con la impartición de clases prácticas, para pasar posteriormente a desarrollar el modo concreto en el que las mismas se desarrollan en la facultad de derecho de la Universidad de Murcia, con las ventajas y problemas que se nos han ido planteando a lo largo de los dos cursos que hemos impartido de grado en la asignatura Derecho Financiero II.

2. El desarrollo y evaluación de las clases prácticas

2.1.Consideraciones generales

La principal finalidad del desarrollo de las clases prácticas de una asignatura es intentar que los alumnos teniendo en cuenta los conocimientos teóricos que van adquiriendo sean capaces de aplicarlos en la resolución de un caso práctico. Esta metodología equivale a la que en otros ámbitos del conocimiento se denomina aprendizaje basado en problemas. Con la resolución de estos supuestos el alumno avanza en su aprendizaje, pues para la resolución del supuesto o problema, tiene no solo que tener los conocimientos teóricos, sino que además tiene que saber aplicarlos, por lo que no es suficiente con una serie de conocimientos aprendidos de memoria, sino que es necesario que el alumno sepa aplicar tales conocimientos al supuesto que se le plantea.

Así pues observamos que en los últimos tiempos se ha llegado a la conclusión de que, no es posible ofrecer el conocimiento necesario para el ejercicio profesional únicamente por medio de las clases teóricas tradicionales, lo que ha llevado a que en el

momento de determinar los créditos de una asignatura haya que establecer que parte de los mismos va a corresponder a clases prácticas[560]. De esta forma tanto los conocimientos teóricos como los prácticos forman parte de la asignatura, y ambos tipos de conocimiento han de ser valorados por el profesor en el momento de evaluar las competencias adquiridas en la asignatura.

Con este tipo de clases prácticas el proceso de aprendizaje deja de asimilarse a un mero esfuerzo memorístico, para entenderse como un proceso complejo en el que los estudiantes participan de forma directa en la construcción del conocimiento y en el que representa un papel fundamental la interrelación entre los conocimientos previos con los que contaba el alumno, y nuevos datos imprescindibles para encontrar la respuesta al caso que se les plantea.

2.2.¿Cómo estructurar una clase práctica?

El marco ideal para llevar a cabo una clase de este tipo es un grupo de alumnos más o menos reducido, siendo lo óptimo que ese grupo a su vez se divida en subgrupos de trabajo, de máximo tres componentes, lo cual nos lleva a trabajar otra competencia de gran importancia en nuestra sociedad actual, que no es otra que el desarrollo de trabajo colaborativo o trabajo en grupo. Además la configuración de estos subgrupos nos permite adaptarnos a otros contextos menos ideales como son los grupos que generalmente tenemos en las facultades de derecho.[561].

En el momento de planificar por parte del profesor los supuestos a resolver en el desarrollo de los créditos prácticos se pueden tomar problemas o casos planteados en la vida real o bien supuestos que partiendo de casos más o menos reales, sean adaptados por el profesor teniendo en cuenta el nivel de conocimiento que tienen sus alumnos (lo que comúnmente se conoce como supuestos de laboratorio, o casos especialmente diseñados para resolver en clase). En cualquiera de los casos lo que se pretende no es otra cosa que acercar al alumno a los problemas reales con el fin de despertar su interés.

Así podemos señalar que plantear un caso práctico supone realizar una narración de hechos, en los que se incluyan datos del cliente o del problema que se le plantea a los estudiantes. De igual manera, para ayudar a definir las situaciones problemáticas y para

---

[560] FONT RIBAS, A. "*Las líneas maestras del aprendizaje por problemas*", 2004

[561]FONT RIBAS, A., "*Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje orientado a la solución de problemas*" (PBL Grupo de innovación docente, "Dikasteia", Proyecto "Escola de ciutadans", Universitat de Barcelona, página 2 del soporte informático.

orientar el trabajo del alumno se pueden incluir preguntas relacionadas con las distintas alternativas hipotéticamente posibles en la resolución del caso, o relativas a los distintos argumentos que pueden justificador la decisión del alumno[562].

Es importante que el supuesto planteado suponga un reto para el alumno, o lo que es lo mismo, despierte su curiosidad e incentive así su necesidad de conocimiento. Esto implica que el profesor, a la hora de elegir el caso práctico que han de resolver los alumnos, debe tener muy en cuenta su grado de complejidad. Y es que recurrir a un caso demasiado complejo dado el nivel de conocimientos del que parte al alumno desincentiva su esfuerzo y lo tienta a abandonar. Curiosamente también si optamos por plantear un caso demasiado sencillo, esto conlleva el mismo efecto, pues desmotiva la participación de los estudiantes y con ello, su interés por la asignatura.

En el ámbito jurídico el planteamiento de los supuestos puede potenciar que el alumno obtenga una visión global de los estudios jurídicos, tomando conciencia de la interrelación que existe entre las diversas disciplinas jurídicas. Y es que el profesor puede plantear a los alumnos la resolución de un supuesto práctico que les exija contrastar conocimientos propios de diferentes materias (Derecho Laboral, Civil y Procesal; Derecho civil y Derecho Mercantil; Derecho Administrativo y Derecho Penal, etc.) y realizar una interpretación sistemática del Derecho. La misión del docente en este caso se complica, pues normalmente se ve obligado a realizar un proceso de autorización especialmente minucioso para orientar el trabajo de los alumnos. El objetivo es por tanto que los casos prácticos sean lo más cercanos posibles a la realidad –en la que los problemas planteados nunca serán tan sencillos como los que se presentan en el aula-, obligando con ello a que los alumnos no sólo aprendan conceptos, sino que sepan analizar y dar solución a problemas reales de cualquier disciplina y de cierta complejidad[563]

El proceso de aprendizaje por problemas se lleva a cabo en tres fases: la primera consiste en ofrecer a los alumnos el conocimiento previo y básico necesario para facilitar la resolución del supuesto que se les ha planteado. En un segundo momento, se exige que los alumnos realicen una labor de análisis o reflexión bien individual, bien en

---

[562] Cfr. DUEÑAS, V.H., "*El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud*", Escuela de Bacteriología y Laboratorio Clínico, Facultad de Salud, Universidad del Valle, Cali.

[563] GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, P. M., "*El aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza del Derecho Cooperativo. Constitución y disolución de la sociedad cooperativa",* pág. 6 del soporte informático.

pequeños grupos de trabajo, durante el cual recurran a sus conocimientos teóricos, procedan a realizar la búsqueda de la información complementaria que precisen, y formulen una respuesta razonada. En último lugar se han de contrastar públicamente los distintos criterios, argumentos y soluciones alcanzados por los alumnos, con el fin de potenciar no sólo su razonamiento y exposición oral, sino también permitirles asentar su conocimiento.

Para que este procedimiento funcione es preciso que el profesor o tutor desempeñe un papel activo en el debate. Por eso, debe realizar preguntas que estimulen a los alumnos y los motive en la resolución del supuesto, intensificar el debate incorporando nuevos elementos de juicio, aportar criterios nuevos y distintos a los que los alumnos han aportado para estimular la reflexión y complementar la labor de los alumnos con la información adicional necesaria que en cada caso necesiten para proseguir correctamente el proceso de reflexión. Finalmente, es fundamental que el tutor sintetice con claridad las conclusiones del trabajo de los alumnos formuladas a lo largo del debate, aporte y analice la respuesta correcta y su fundamentación jurídica, así como los motivos que han llevado a desestimar los demás argumentos aportados.

Podemos decir pues que existen tres etapas en estos procesos de aprendizaje:

1º Planteamiento del caso: momento en el que resulta esencial la labor del profesor, pues es preciso que determine previamente con ciertas explicaciones teóricas el campo material en el cual se va a desarrollar la controversia que se les plantea en forma de caso práctico.

2º Resolución individual, para la que es imprescindible que el alumno cuente con cierto espacio temporal entre el momento en el que se le plante de la práctica y la fecha fijada para su resolución. Este tiempo se debe utilizar no sólo para repasar el estudio de la parte teórica, sino también para formular distintas alternativas e hipótesis al enfrentarse a la resolución del problema y comprobar el sustento teórico de la opción elegida. En algunos casos no es suficiente con la información que ha transmitido el profesor durante la clase teórica, y por tanto, el propio alumno necesita buscas medios complementarios de conocimiento, bien en manuales, textos legales, artículos doctrinales, comentarios jurisprudenciales, derecho comparado, etc., con lo que resolver el caso práctico le obliga a mejorar su nivel de conocimientos teóricos en la materia.

3º. Exposición en clase y diálogo y reflexión.

Es la fase final de resolución del caso que exige una labor de contraste de opiniones diversas dirigida por el profesor. Esta exposición y debate final también puede ser objeto de evaluación independientemente de la mera resolución de la práctica.

2.3.Evaluación de los casos prácticos

El caso práctico como técnica docente permite valorar diversas habilidades del alumno: su expresión oral, su capacidad de improvisación e iniciativa, claridad de los argumentos aportados, su corrección de su razonamiento jurídico, así como el manejo de materiales diversos que vayan más allá de los meros manuales docentes y apuntes tomados en clase (por ejemplo, manejo de bases de datos de bibliografía o jurisprudencia, convenios colectivos, normas autonómicas, etc.).

En una clase estrictamente teórica, el alumno es un sujeto pasivo que sólo recibe la información por medio de lecturas y de la exposición del profesor. En cambio, cuando la resolución de casos prácticos se utiliza como metodología docente, el proceso de transmisión de conocimientos se modifica sustancialmente, y son los propios alumnos los que van a desempeñar un papel esencial en su propio proceso de aprendizaje.

La evaluación debe estar predeterminada desde el inicio del curso, para que el estudiante sepa en todo momento cómo se le está evaluando y cuáles son los beneficios que obtendrá de ella[564]. Esto se hace normalmente a través de la guía docente, documento que algunos pedagogos llegan a considerar un contrato, y que por supuesto no lo es en ningún caso.

A la hora de elegir los criterios de evaluación, existen dos opciones básicamente, evaluar la resolución de casos prácticos a través del examen final o bien optar por la evaluación continua.

A) Incluir un caso práctico en el examen final tradicional es útil para comprobar que los alumnos reproducen en el momento del examen el mismo procedimiento de resolución adquirido durante el curso académico. Se deberá plantear entonces temas similares, o al menos casos prácticos de similar complejidad a los resueltos en clase a lo largo del curso académico. El profesor deberá evaluar no sólo si se ha alcanzado la respuesta acertada, sino el proceso lógico de reflexión utilizado por el alumno, la

[564]GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, P. M "*El aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza del Derecho Cooperativo. Constitución y disolución de la sociedad cooperativa*".., pág. 6 del soporte informático.

razonabilidad de los criterios aportados, las fuentes de información citadas…en definitiva, cualquier dato que permita deducir el nivel de conocimiento que cada alumno ha alcanzado de la materia objeto de examen.

B) Otra opción es utilizar la evaluación continua[565]. De tal forma, el alumno obtendrá una puntuación -y en su caso, se verá liberado del deber de resolver un caso práctico en el momento del examen final- en función de la cantidad y calidad de las distintas prácticas realizadas y entregadas a lo largo del año. Así, se valoran de cada práctica los siguientes aspectos:

1º. Presentación de las prácticas. En ocasiones basta con la mera presentación física, escrita a mano por el estudiante. En otras ocasiones se les indica cómo debe ser un documento técnico, aspectos como índices, clasificación de información, subapartados y negritas, claridad en las descripciones, resúmenes, tablas, bibliografía comentada, documentos consultados, etc. Es habitual que la no realización de una parte práctica del examen se condicione a la presentación de un elevado porcentaje de las prácticas realizadas en clase (por ejemplo, un 75%).

2º. Resultado alcanzado. El producto de la reflexión del alumno también se ha de valorar de forma independiente a la mera presentación física de la respuesta a las controversias planteadas por el profesor. Se deberá tener en cuenta no sólo el resultado alcanzado sino los argumentos utilizados, la información manejada por el alumno, la interrelación de materias distintas, y en definitiva, cualquier dato que demuestre que el alumno ha interiorizado con éxito los conocimientos teóricos necesarios para enfrentarse a la resolución del problema.

La puntuación obtenida por el alumno en esta fase dependerá de los objetivos marcados por el profesor, pues la evaluación puede ser meramente sumativa (resultado de sumar la nota obtenida individualmente en cada una de las prácticas y dividiéndola por el total de prácticas presentadas), o bien una evaluación ponderativa (en la que se tendrá en cuenta la mejora del rendimiento del alumno a lo largo del curso en los casos en los que se aprecia una evolución de esfuerzo y rendimiento comparando las primeras prácticas entregadas con las últimas).

3º. Defensa pública. El proceso de resolución del caso práctico no se agota con la entrega física de la práctica por parte del alumno. Y es que es imprescindible

[565] DÍAZ FONDÓN, M., RIESCO ALBIZU, M., MARTÍNEZ PRIETO, A. B., *"Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de Sistemas Operativos"*, pág. 1 soporte informático.

completarla con un proceso público de corrección. Se trata de una labor grupal, en la que los distintos estudiantes contrastan sus propios argumentos y defienden su propuesta frente a los criterios utilizados por los demás. El objetivo es que demuestren sus habilidades orales y su capacidad de análisis y reflexión[566]. Se trata de una labor en la que, a pesar de que la labor de los alumnos resulta esencial, necesariamente ha de estar moderada por el profesor que será el que finalmente resuma los distintos argumentos planteados en clase y concrete y razone la respuesta correcta.

2.4.Ventajas del desarrollo de casos prácticos

Dado que en la mayor parte de los supuestos los casos prácticos se llevan a cabo en equipo, se logran alcanzan así las ventajas del trabajo en grupo. Así destacan CHICKERING y GAMSON[567] que "el aprendizaje es mejor cuando se lleva a cabo en equipo que cuando se trata de una carrera en solitario. El buen aprendizaje, igual que el buen trabajo, es colaborativo y social, y no competitivo y solitario. El trabajar en con otros aumenta con frecuencia la implicación en el proceso de aprendizaje. El compartir las propias ideas y responder a las reacciones de otros agudiza el pensamiento y facilita la comprensión en profundidad".

Se mejoraran también las habilidades de comunicación y expresión, así como la capacidad de reflexión por parte del alumno, potenciándose de alguna manera la responsabilidad del alumno ante el profesor y ante sus compañeros de grupo, incentivando de esta forma su estudio y dedicación[568].

Además la resolución de supuestos prácticos, obliga a los alumnos a trabajar en equipo, para resolver problemas complejos y auténticos que les sirve para desarrollar tanto sus conocimientos teóricos como sus habilidades de reflexión, razonamiento jurídico y comunicación verbal. Además si tenemos en cuenta que el nivel de conocimientos y la experiencia de cada alumno es diferente, trabajando en grupo

---

[566] AAVV "*Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de Sistemas Operativos*", trabajo realizado por el Grupo Estudio de Innovaciones Docentes en Informática GEIDI, subvencionado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Oviedo, con cargo al proyecto MB-04-434-3. Pág. 3 del soporte informático: http://euitio179.ccu.uniovi.es/geidi.

[567] CHICKERING, Arthur W. y GAMSON, Zelda M. "Los siete principios de la buena docencia universitaria". www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/quidebck/teachtip/7princip.htm (consultada el 7 de mayo de 2011).

[568] "Aprendizaje basado en problemas", *Speaking of Teaching*, vol. 11, nº. 1, http://www-ctl.stanford.com, pág. 2 del soporte informático.

correctamente se podrán suplir las habilidades y deficiencias de cada uno de ellos para alcanzar un resultado común exitoso.

Desde otro punto de vista, es obvio que, cuando se opta por la evaluación continua, se facilita e incentiva la participación del alumno (tanto a la asistencia física a clase como a la ejecución del trabajo), pues se encuentra motivado por el interés de lograr una parte de la nota final, sin tener que recurrir a esfuerzos memorísticos desorbitados. En este sentido la práctica demuestra que implantar esta metodología docente lleva aparejado un incremento de la participación activa del alumno a lo largo del año y un aumento significativo del número de aprobados.

Para poder enfrentarse a la resolución de la práctica el estudiante se traza unos objetivos concretos de aprendizaje. Y es que como resultado de la búsqueda de información, necesariamente surgen nuevas necesidades de conocimiento, que el alumno deberá satisfacer no sólo por medio de su trabajo individual sino también trabajador en un grupo en el que cada uno aporta ideas e información a los interrogantes comunes. Tal procedimiento de trabajo consigue que el alumno revise los contenidos de clases teóricas y complete la información que el profesor en un primer momento ha ofrecido en clase con otras fuentes de información, al mismo tiempo que fomenta la comunicación profesor-alumno[569].

Junto a las ventajas debemos señalar que la resolución de casos prácticos como herramienta docente genera también inconvenientes, pues es más fácil que se produzcan fenómenos de "parasitismo" entre los alumnos de la clase, de encubrimiento colectivo o de simulación. No obstante, las ventajas son superiores a los inconvenientes y, sobre todo, constituye el ámbito perfecto para desarrollar un razonable equilibrio entre la competitividad entre los alumnos y la colaboración del grupo.

Será tarea del profesor intentar paliar estas pequeñas dificultades, supervisando que cada alumno de los que integran el equipo merezca una calificación individual en virtud de sus aportaciones, moderando el debate para evitar debates inconexos o la confusión en la exposición de las ideas, y realizando personalmente de forma clara las conclusiones del caso, con el fin de completar el proceso de resolución del problema y zanjar el debate.

[569] "*Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de Sistemas Operativos*", cit. supra, pág. 3 del soporte informático: http://euitio179.ccu.uniovi.es/geidi.

Además, es fundamental para que el alumno participe en este proceso de resolución de casos prácticos que se le plantee un método de evaluación sugerente, basado en un "esfuerzo asequible". En caso contrario, las ventajas del caso práctico como herramienta docente fracasarán por la escasa participación del alumnado.

Podemos así concluir que una utilización óptima del caso práctico implica un sustancial incremento del trabajo del profesor. Y es que éste se ve obligado no sólo a ofrecer la información previa e imprescindible que permita a los alumnos enfrentarse a la resolución del problema con un nivel de conocimientos similar sino también a despertar el interés de la clase que evite el abandono, tutorizar individualmente a los alumnos que necesiten ciertas orientaciones previas para desarrollar su trabajo individual, así como a moderar el debate y comprobar que se han tratado y razonado suficientemente las cuestiones esenciales. Así pues es el profesor el que debe lograr que el aprendizaje se centre en el estudiante en lugar de centrarlo en el profesor, debe incentivar la participación del alumno planteando un problema de complejidad adecuada a su nivel de conocimientos teóricos previos, debe promover en los estudiantes el pensamiento crítico, la solución de problemas y la toma de decisiones aun en situaciones de incertidumbre; debe estimular que los estudiantes tomen conciencia de las necesidades concretas de aprendizaje que necesitan para enfrentarse a la resolución del caso que se les plantea; debe promover el aprendizaje individual y preocuparse de que todos los argumentos sean correctamente presentados y debatidos ante el grupo; debe coordinar los métodos de evaluación de los estudiantes, debe moderar el debate, llenado lagunas y resaltando los aspectos esenciales; debe evitar ser visto como figura de autoridad y fomentar el desarrollo de una atmósfera de confianza y respeto[570].

3. La experiencia desarrollada en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario

3.1. Cuestiones iniciales

Partiendo de los contenidos teóricos antes reseñados, nos centraremos ahora en analizar cómo se han desarrollado las clases prácticas en la asignatura de Derecho Financiero II, que se encuadra dentro del 3º curso del Grado en Derecho, en el segundo cuatrimestre. Esta asignatura cuenta con un total de 6 créditos, de los cuales 3 créditos

[570] Cfr. DUEÑAS, V.H., "*El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud*", Escuela de Bacteriología y Laboratorio Clínico, Facultad de Salud, Universidad del Valle, Cali.

corresponden a docencia de clases prácticas y seminarios. Para el desarrollo de las clases prácticas se establecen en los horarios seis sesiones a lo largo del cuatrimestre, de hora y cuarto cada una, en seis semanas previamente fijadas en el momento de fijar los horarios de la asignatura. Además con el fin de poder lograr una mayor interacción con los alumnos se prevé que cada grupo de teoría se dividida en dos subgrupos de prácticas. Esta división tiene con fin que haya un menor número de alumnos, pues en teoría nos debíamos de encontrar con la mitad, sin embargo en ocasiones razones de espacio obligan a no dividir exactamente por la mitad, sino las dos terceras partes del grupo en un aula y el resto en otra. Estas circunstancias conllevan que el profesor se encuentre de una parte con un grupo muy grado y con otro excesivamente pequeño, lo cual hace que en algunas ocasiones se hayan establecido acuerdos con los alumnos para no desdoblar, pues la división conlleva un trabajo adicional por parte del profesor que no se ve recompensado con una mayor calidad de la docencia, dada la asimetría de los grupos.

Nos encontramos generalmente con grupos en el que el número de matriculados ronda alrededor de los 80 alumnos. Este gran número de alumnos matriculados, unido al incremento de la carga docente que en los últimos años ha experimentado el profesor universitario nos llevo a pensar, desde el principio en la imposibilidad de revisar todas las actividades que los alumnos fueran desarrollando a lo largo de las clases prácticas, dado el volumen de trabajo excesivo que tal hecho suponía por parte del profesor.

Con estas circunstancias iniciales pensamos que si los alumnos los dividíamos en grupos de trabajo, de 4 alumnos, nos encontraríamos con 20 trabajo de cada sesión práctica por grupo, lo cual aunque suponía un esfuerzo por parte del profesor en cierto modo asumible.

3.2. Descripción del modo de funcionamiento

El primer día, en la clase de presentación de la asignatura planteamos a los alumnos que se debían de dividir en grupos en las clases prácticas, y que los mencionados grupos debían formarse a su criterio por cuatro alumnos, siendo estos grupos de trabajo inamovibles, salvo causa justificada, durante todo el curso.

El trabajo realizado por los grupos se valoraría con una nota única para todos los componentes del mismo, siendo por tanto, necesaria una cierta colaboración entre todos, pues la falta de motivación o esfuerzo de algunos redundaría en la calificación del resto de los miembros del grupo.

Con el fin de evitar a los llamados alumnos parásitos, el profesor durante las clases prácticas en las que los alumnos trabajaban de manera colaborativa, se iba paseando por el aula, de forma que a modo de "inspector", iba tomando nota de aquellas anomalías que iba observando. Así cuando veía que de modo reiterado algunos alumnos no hacían nada les llamaba la atención, tomando referencia de tal circunstancia en la ficha correspondiente del alumno.

El trabajo a realizar por parte de los alumnos consistía en el desarrollo de una serie de supuestos prácticos, sobre distintos aspectos de la asignatura, en donde debían resolver una serie de cuestiones, fundamentando sus respuestas en razonamientos jurídicos, como si fuesen abogados a los que le plantearan un supuesto su cliente. La periodicidad de los casos era generalmente uno por sesión, salvo aquellos que por su mayor dificultad se entendiera que debían resolverse en más de una hora.

Se consideró conveniente utilizar un sistema de prácticas de dificultad gradual, es decir, las primeras prácticas eran muy sencillas, y la dificultad de las mismas iba aumentando progresivamente a lo largo del curso. De esta forma los supuestos planteados al final de la asignatura eran supuestos de gran complejidad, en donde debían aplicar gran parte de los contenidos teóricos estudiados a lo largo del curso.

Para las reuniones de los grupos de trabajo, se utilizaron las horas prácticas de la asignatura, con el fin de no sobrecargar a los estudiantes con un trabajo excesivo. No obstante en algunas ocasiones, los alumnos se juntaban fuera del mencionado horario, lo cual planteaba en ocasiones algunos pequeños problemas, que eran incluso resueltos, por el uso de las nuevas tecnologías, tal y como puede ser el contacto a través de skipe, el uso de facebook por grupos…

Tras la resolución propiamente dicha de los supuestos, los alumnos debían redactar un pequeño informe en el cual reseñaran las cuestiones que habían abordado, los problemas que le habían surgido, y qué creían haber aprendido con la resolución del caso. Estos informes se iban adjuntando a cada uno de los casos, a modo de conclusiones sobre el mismo. Tanto los supuestos como los informes, se iban entregando al profesor al término de cada sesión. Tras ello el profesor corregía los supuestos y se lo devolvía a los alumnos corregidos y con las anotaciones que consideraba convenientes. Esta cierta interacción profesor-alumno servía para poder ir

creando un cierto feedback[571], así como para evaluar por parte del profesor, el trabajo continuo del alumno a lo largo del curso, y los avances que en el aprendizaje se iban produciendo.

Teniendo en cuenta que si las actividades a realizar por los alumnos no se valoran en la calificación final, no son seguidas por los mismos, decidimos que los estudiantes que realizaran las prácticas podrían llegar a obtener un 20% de la calificación final de esta forma, quedando por tanto el examen valorado en el 80% de la calificación.

La importancia de la calificación de prácticas, lleva consigo que la asistencia a las clases prácticas sea masiva, frente a lo que sucede en el día a día de la clase teórica. Eso lleva a que el nivel de los grupos no sea ni mucho menos uniforme, existiendo grandes diferencias entre aquellos alumnos que asisten asiduamente a clases teóricas y que comprenden con rapidez los supuestos, y el resto de alumnos, que al hilo del supuesto comienzan en cierta forma a desempolvar sus apuntes, y a leerlos por primera vez. Esta circunstancia lleva al profesor a tener que poner tiempos, y aquellos grupos que por ir más lentos no terminan deben acabar las tareas fuera del aula, entregando al profesor el supuesto resuelto en el plazo de una semana.

Uno de los problemas que también se plantea es qué sucede con aquellos alumnos que por circunstancias justificadas (enfermedad, trabajo, Erasmus,…) no pueden asistir a las clases prácticas y resolver los supuestos. En estos casos se ha optado por que tale alumnos entreguen en tiempo y forma las prácticas resueltas al profesor a través de medios telemáticos, o bien llevándolas directamente al despacho. Sin embargo y dado que en la resolución de los supuestos no solo se califica el resultado final sino el proceso por el que se llega al mismo, y la participación del alumno en el aula, en estos supuestos el alumno solo podrá lograr un 10% de la nota final, que unido al 80% que vale el examen llevará a un máximo del 90% de la calificación total.

Otra de las cuestiones problemáticas se plantea por el hecho de que las prácticas estén fijas en fechas concretas, lo que da muy poca flexibilidad para organizar teoría y

[571] CHICKERING, Arthur W. y GAMSON, Zelda M. ("Los siete principios de la buena docencia universitaria") destaca que se debe proporcionar retroalimentación con prontitud, pues conocer que es lo que sabes y lo que no sabes ayuda a focalizar el aprendizaje. Así para sacar provecho del curso, los alumnos necesitan una retroalimentación apropiada sobre su rendimiento.

práctica, pues sería mucho más pedagógico que conforme se fuesen terminando determinados contenidos teóricos, el profesor fuese planteando supuestos prácticos sobre los mismos. Sin embargo, teniendo en cuenta los problemas de espacio y la necesidad del desdoblamiento de prácticas el profesor se ha tenido que ir adaptando a las fechas fijadas por el decanato desde el inicio del curso académico.

3.2. Resultados obtenidos de la experiencia

Centrándonos en los resultados obtenidos, hasta este momento debemos desatacar que los alumnos se implican mucho más en el desarrollo de una asignatura, que tradicionalmente no les atrae demasiado por su contenido. Esta motivación les lleva no solo a realizar las distintas actividades planteadas, sino que asimismo se refleja en una mayor interactividad con el profesor en las clases teóricas. Esto ha supuesto una gran dinamización de las tradicionales clases magistrales, haciéndolas mucho más participativas. Los profesores en efecto hemos tenido que dedicar un tiempo adicional al desarrollo de todas estas nuevas metodologías, si bien es cierto, que el esfuerzo se ha visto gratificado tanto con una mayor participación en el aula, como con unas calificaciones más altas a las tradicionales.

Tal y como hemos destacado anteriormente, las calificaciones finales de la asignatura, han sido mucho más elevadas que las que tradicionalmente se alcanzan por parte del alumnado. Asimismo la diferencia de calificación entre los alumnos que habían desarrollado las prácticas y asistido a las clases teóricas y los que no han sido evidentes. Los primeros obtuvieron prácticamente todos, calificaciones superiores al 7,5, mientras que los otros o suspendieron o aprobaron con notas muy bajas. Debemos tener en cuenta que a aquellos alumnos que no obtienen un aprobado en el examen no se les suma la nota de prácticas, sin perjuicio de que la misma se guarde para convocatorias posteriores de la asignatura.

Bibliografía

AAVV "Aprendizaje basado en problemas", *Speaking of Teaching*, vol. 11, nº. 1, http://www-ctl.stanford.com, pág. 2 del soporte informático

AAVV "*Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de Sistemas Operativos*", trabajo realizado por el Grupo Estudio de Innovaciones Docentes en Informática GEIDI, subvencionado por el Vicerrectorado de Investigación de la

Universidad de Oviedo, con cargo al proyecto MB-04-434-3. Pág. 3 del soporte informático: http://euitio179.ccu.uniovi.es/geidi.

CHICKERING, Arthur W. y GAMSON, Zelda M. "Los siete principios de la buena docencia universitaria". www.hcc.hawaii.edu/intranet/committees/FacDevCom/quidebck/teachtip/7princip.htm (consultada el 7 de mayo de 2011).

DÍAZ FONDÓN, M., RIESCO ALBIZU, M., MARTÍNEZ PRIETO, A. B., *"Hacia el aprendizaje activo: un caso práctico en la docencia de Sistemas Operativos",* pág. 1 soporte informático.

DUEÑAS, V.H., "*El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud*", Escuela de Bacteriología y Laboratorio Clínico, Facultad de Salud, Universidad del Valle, Cali.

FONT RIBAS, A. "*Las líneas maestras del aprendizaje por problemas*", 2004

FONT RIBAS, A., "*Una experiencia de autoevaluación y evaluación negociada en un contexto de aprendizaje orientado a la solución de problemas*" (PBL Grupo de innovación docente, "Dikasteia", Proyecto "Escola de ciutadans", Universitat de Barcelona

GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, P. M., "*El aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza del Derecho Cooperativo. Constitución y disolución de la sociedad cooperativa",* pág. 6 del soporte informático.

PALOMINO LOZANO, R. ("Las claves del EEES: principios, reglas y recomendaciones" *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho.* Aranzadi, Pamplona, 2009

50. LA ELECCIÓN COMO MOTIVACIÓN: UN NUEVOS SISTEMA EVALUATIVO

CHOICE AS MOTIVATION: A NEW EVALUATION SYSTEM

Ana Giménez Costa, Profesora colaboradora de Derecho Civil. Grupo de innovación docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas (GID), Universitat Rovira i Virgili. E-mail: ana.gimenez@urv.cat

Diana Marín Consarnau, Profesora ayudante doctor de Derecho internacional privado, Grupo de innovación docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas (GID), Universitat Rovira i Virgili. E-mail: diana.marin@urv.cat

Resumen:
El presente trabajo tiene como objeto compartir una experiencia docente que se basa en la elección del alumno de los contenidos que le interesa adquirir y, en consecuencia, de los que será evaluado, dentro de unas pautas diseñadas por el profesorado que imparte la asignatura.
Esta experiencia se desarrolla en el marco de una asignatura optativa del Grado de Derecho y es, precisamente, su carácter optativo lo que implica una especialización sobre una materia y un menor número de alumnos, lo que ha propiciado este ensayo. Para el desarrollo de éste nuevo modelo docente, la plataforma virtual de docencia Moodle deviene un elemento esencial en la medida en que permite un diseño y un seguimiento de la asignatura muy adecuado.
En términos generales, la estructura que se sigue es la del programa de la asignatura si bien se agrupa por módulos, de manera que en cada uno de ellos se integra una parte del temario, con independencia de su concreta extensión, puesto que la definición del módulo responde a una lógica coherencia entre los contenidos y el objeto de estudio.
Cada módulo dispone de unos materiales concretos, unas metodologías docentes apropiadas y un sistema de evaluación específico que, se encuentra a disposición del alumno desde el inicio del curso. De este modo, el estudiante conoce y, por tanto, debe decidir y comunicar los módulos que le interesan y en los que va a participar y ser evaluado.
Lo que se pretende es un ejercicio personal de toma de conciencia de los ámbitos que el alumno prefiere trabajar según sus intereses a la vez que se busca fomentar la organización autónoma de su carga lectiva en el cuatrimestre en el que se imparte la asignatura.

Palabras claves: metodologías de aprendizaje activo, elección, contenidos, evaluación, organización de la carga lectiva

Abstract:
This paper aims to share an educational experience that is based on the student's choice of content in which they are interested in and, therefore, of which will be evaluated within guidelines designed by the staff teaching the subject. This experience takes place in the context of an elective course of law degree and is precisely its optional nature that implies a specialization in a subject and a smaller number of students, which has led to this trial. For the development of this new teaching model, the teaching virtual platform Moodle becomes an essential element in so far as it allows a very adequate design, at the same time that allows following the subject In general terms, the structure is still based on the theorical program although thy study is grouped in modules. Each module incorporates a part of the subject and responds to a consistency between the content and the object of study, regardless of its actual size. Also, each module has a specific material, a suitable teaching methods and a specific evaluation system that is available to students from the beginning of the course. Thus, the student knows and therefore must decide and communicate the modules in which is interest and in which will participate and be evaluated. The aim is a personal exercise awareness of the areas

that students prefer to work according to their interests while seeking to promote autonomous organization of course load in the semester in which the subject is taught.

Keywords: active learning methodologies, choice, content, assessment, organization of course load

1. Objeto y delimitación del estudio

El presente trabajo tiene como objeto compartir una experiencia docente cuya estrategia es que el alumno se involucre y participe activamente en su propio proceso de aprendizaje, a través de la elección las materias que le interesa estudiar en profundidad, entre el conjunto de contenidos ofertados lo que, además, supone la elección de una metodología docente y sistema evaluativo específico para cada una de los módulos temáticos.

El protagonismo que se pretende del alumno se inicia desde el momento en que se le permite que pueda mostrar interés por unos contenidos específicos y por el sistema de aprendizaje y evaluación diseñado para el desarrollo de éstos. Es decir, se favorece que pueda elegir responsablemente los contenidos que prefiere trabajar, atendiendo no sólo a sus propias inquietudes e intereses sino, también, a la metodología y sistema de evaluación que mejor se adapte a sus capacidades. A su vez, esta posibilidad que se le brinda de elegir los temas concretos de estudio, le permiten valorar y organizar la carga lectiva que le comporta dicha elección no solo dentro de la asignatura sino, especialmente, en relación con las otras asignaturas que cursa a la vez dentro del semestre académico en que se encuentra su docencia.

La experiencia se enmarca en una asignatura optativa del plan de estudios de Grado de Derecho de la *Universitat Rovira i Virgili*. Precisamente, las características que comporta el perfil optativo de una asignatura, como son la oportunidad de especialización y el mayor contacto con el estudiante, es lo que ha propiciado esta experiencia docente. En concreto, presentamos el ensayo llevado a cabo en la asignatura de **Derecho privado del consumo y del turismo,** con una carga lectiva de 4 ECTS.

El profesorado ha querido buscar estrategias, técnicas o actividades alternativas a la pura transmisión unidireccional del conocimiento ante la enseñanza de una materia muy compleja. La normativa extensa, continuamente cambiante y producida desde muy diferentes órganos, junto con el doble perfil de su posible receptor, ya sea el consumidor o el empresario o profesional, lo que crea una dicotomía clara en cuanto a su enfoque de estudio, hacen de la enseñanza y el aprendizaje de esta materia todo un reto.

El planteamiento viene motivado por la consecución de un doble objetivo. Por un lado, se trata de evitar que el alumno se disperse o abandone la asignatura ante la dificultad de abarcar un grado de especialización muy concreto a la vez que desbordante y, por otro lado, se busca conseguir una mayor implicación del alumnado, tanto cualitativa como significativa, en la forma de aprender el conocimiento académico.

Las metodologías docentes que se ofrecen con esta finalidad son las estrategias participativas, que engloban toda una serie de actividades concretas que tienen como denominador común la interacción del alumno en su propio proceso de aprendizaje. Se trata de aprovechar las ventajas que proporcionan, en la medida en que permiten conseguir una mayor motivación del alumno lo que, a su vez, incide directa y proporcionalmente en la mejora de los resultados del aprendizaje académico.

Así mismo, la adaptación al EEES ha supuesto una modificación del sistema evaluativo, al imponerse la evaluación continua, entendida como forma de valorar progresivamente el aprendizaje. Para cumplir con esta exigencia, la nueva experiencia que presentamos permite que el aprendizaje del alumno sea seguido y retroalimentado por parte del profesor con carácter individual, ajustándose más a las necesidades y condiciones de cada alumno.

Además, se ha buscado potenciar la evaluación formativa sobre la meramente acreditativa, lo que disminuye la presión sobre el estudiante y se traduce en un aprendizaje más consciente y responsable, además de perdurable en el tiempo.

Como hemos mencionado, el marco de la optatividad ofrece un panorama apto para este contacto, tomando como referencia grupos no mayores de 30 alumnos, ya que se considera pedagógicamente que ya la franja de más de 25 alumnos como poco adecuada para el seguimiento individualizado con el alumno; de lo contrario la organización de la asignatura puede resultar desbordante para el profesor.

En resumen, creemos que compartir la experiencia que se presenta puede ser muy interesante en la medida en que ofrece la posibilidad de que el aprendizaje del alumno sea más personal, autónomo y responsable, a la vez que se consiguen unos resultados más satisfactorios

2. Metodología y diseño

La elección por el alumno de una asignatura dedicada al estudio del derecho privado del consumo y del turismo es una apuesta que permite al alumno formarse en un ámbito que

se caracteriza por ser un derecho en constante evolución normativa desde las distintas fuentes que tienen competencia para ello: Unión Europea, derecho internacional y derecho de origen interno (estatal, autonómico y local). Esta pluralidad normativa se conjuga, a su vez, con unos conceptos dinámicos que el alumno debe llegar a dominar para saber seleccionar las estrategias de derecho aplicable. A ello se une, además, la interdisciplinariedad de las materias objeto de estudio.

Así mismo, los objetivos o resultados de aprendizaje que se persiguen con la docencia de esta asignatura y que se quiere conseguir que el alumno llegue a adquirir son:

- conocer e interpretar toda la legislación y jurisprudencia de la UE, estatal, autonómica y local sobre el derecho privado del consumo y del turismo
- saber utilizar los mecanismos legales a su disposición para la resolución de problemas prácticos que se le planteen
- situarse en la posición de futuro abogado o responsable de la Dirección de Consumo y Turismo de cualquier Administración; así como en la posición de consumidor/turista versus empresario/profesional, con el fin de conocer las dos caras de una misma situación.

Las características señaladas junto con los objetivos de aprendizaje previstos han llevado a considerar que tan sólo un enfoque práctico del aprendizaje era viable para abordar su enseñanza y aprendizaje tanto para el profesor, que se convierte en una guía-tutor, como para el alumno, que es el motor de todo el proceso.

De acuerdo con ese enfoque práctico que se pretende para abordar el estudio de la materia, se ha tomado una decisión clave: dividir la asignatura en bloques temáticos o módulos. De este modo, los diferentes temas teóricos que constituyen el contenido del programa de la asignatura, se agrupan para abordar un estudio conjunto de aquellos conceptos que en la realidad práctica, se suelen presentar de forma combinada. El factor que prima en la elaboración de los módulos, no es tanto que sean de un volumen o extensión determinados, como sí de la coherencia del resultado de aprendizaje al que se pretende que llegue el alumno en cada uno de los bloques.

El alumno, antes de decidir los bloques temáticos en los que trabajará, tiene que conocer, investigar y navegar en los recursos que tienen a su disposición en la plataforma virtual de docencia, de cada uno de los módulos. De esta forma, podrá llegar a tener una visión general de la materia, de sus principales caracteres y de su complejidad jurídica, a la vez

que adquirir conciencia de la creciente importancia de estos sectores, teniendo en cuenta que el consumo y el turismo son motores económicos relevantes para el territorio.

No se quiere que el alumno acabe siendo un especialista en una materia pero no tenga una visión general de conjunto, por eso es muy importante esa primera aproximación apriorística a todos y cada uno de los bloques temáticos o módulos en que se ha dividido la materia de la asignatura. Además, sin este paso previo de acercamiento a todos y cada uno de los contenidos temáticos es muy difícil que la elección del alumno de los módulos sobre los que quiere trabajar no sea producto del azar, sino que sea una elección responsable que responda a sus verdaderos intereses e inquietudes.

El diseño de la asignatura por módulos es la labor en la que el profesor invierte una buena parte de su actividad docente, con carácter previo al inicio de la docencia, propiamente dicha, de la asignatura; ya que, como hemos señalado, el alumno debe disponer de toda la información necesaria concerniente a la organización y desarrollo del curso, desde el inicio para que pueda realizar esa aproximación general a la materia y, a partir de esa visión, seleccionar los módulos sobre los que trabajará.

Cada módulo implica:

a) la organización de unos materiales específicos: marco jurídico, jurisprudencia, artículos doctrinales y noticias relacionadas con la actualidad del bloque
b) el diseño de una actividad (instrucciones y cronograma), de acuerdo con la metodología docente seleccionada para su enseñanza/aprendizaje
c) la designación de un tutor guía
d) la determinación de los criterios de evaluación de esa actividad

Toda esta organización, contenidos y materiales se encuentran disponibles en el campus virtual de docencia (que en el caso de la *Universitat Rovira i Virgili* es el Moodle), que por ello se convierte en la herramienta más adecuada para presentar y diseñar los módulos/bloques de la asignatura, además de ser el mejor canal de funcionamiento para el diseño experimental de la asignatura.

De todas formas, como hemos advertido, el alumno no va a realizar todos los módulos. La asignatura se presenta en un total de ocho módulos de los cuáles el alumno debe elegir como mínimo cuatro, si bien cabe la posibilidad de que elija una total de cinco actividades, con la finalidad de poder asegurar una mejor calificación final. Se considera que la participación mínima en cuatro de los módulos es adecuada, puesto que

implica agotar todo el tiempo que de acuerdo con la carga lectiva de 4 ECTS, el plan de estudios destina a esta optativa, sin que esta carga resulte desproporcionada.

No obstante, de acuerdo con las reglas generales de la asignatura que marca el profesorado, el alumno debe conseguir, como mínimo, para continuar con la realización del siguiente módulo seleccionado, una calificación de 3 en la actividad de cada bloque. De manera que si a pesar de haber seleccionado 4 módulos, puede ser que no llegue a realizarlos todos, si las calificaciones obtenidas en las actividades de los módulos realizados ya no alcanzan la nota mínima de 3. Ahora bien, se permite una excepción, es el caso en el que el alumno haya decidido realizar más de cuatro módulos en cuyo caso, como podrá descartar la calificación más baja obtenida en la actividad de uno de los módulos para hacer la nota media final, si obtiene una nota inferior a 3, este resultado no será óbice para que pueda, al menos de momento, continuar con la realización del siguiente módulo seleccionado.

La finalidad de la elección del alumno de unos módulos concretos para trabajar es que el alumno seleccione aquellos bloques temáticos en los que está interesado en profundizar e invertir su tiempo. Con ello, conseguimos los objetivos que nos planteamos en el momento de diseñar el curso: especialización y responsabilidad del alumno en su carga lectiva.

Para familiarizar y situar al alumno con este novedoso diseño de acometer la enseñanza/aprendizaje y, en especial, la evaluación -tema que siempre les preocupa en especial-, la presentación de la asignatura es presencial y obligatoria. Este momento adquiere una especial relevancia, puesto que permitirá establecer el primer contacto entre el profesorado y el alumnado y es el momento dónde se van a explicar los objetivos y funcionamiento del curso y responder a las principales dudas de los estudiantes.

En esta sesión se presenta en el aula el espacio que la asignatura tiene en el campus virtual de la asignatura y se explica el sistema organizativo del curso, incidiendo en la presentación de los módulos en que se ha dividido la asignatura, el cronograma, las metodologías docentes y las actividades evaluativas de cada uno de ellos, así como en el Por todo ello la explicación de toda la información que consta en el Moodle ha de ser clara y se aconseja que no se someta a modificaciones posteriores. Además, ello requiere que la asignatura esté diseñada en su totalidad para esta sesión. Es más, es conveniente que el alumno pueda disponer de toda esta información lo antes posible con

el fin de que la pueda consultar, incluso antes de la sesión presencial de presentación, de manera que en ésta pueda formular todas aquellas dudas que la lectura de la información publicada sobre el curso le haya sugerido.

De este modo, el alumno obtiene la información necesaria de cada bloque y dispone de una semana para valorar cuántas actividades va a realizar durante el curso para seguir la asignatura. La elección definitiva tiene que comunicarse con carácter obligatorio en una fecha determinada que es inamovible, salvo casos excepcionales. Esta comunicación supone el compromiso de realizar y entregar en plazo las actividades elegidas. Por tanto, la elección inicial del número de actividades tiene una trascendencia clave en el proceso de seguimiento y evaluación del curso.

Y ello es debido, en parte, a que su elección afectará, en algunas de las actividades programadas, no sólo a su trabajo individual, sino también a su participación en las actividades de trabajo colaborativo que haya elegido. De manera que un abandono injustificado, conlleva importantes consecuencias sobre otros posibles compañeros, además de implicar un relevante trabajo de adaptación a las nuevas circunstancias que debe abordar, de forma rápida y eficaz, el tutor de los módulos afectados. Por todas estas razones, el día de la presentación se incide en que la elección del alumno debe ser meditada y responsable.

Es importante, también, invertir tiempo en explicar cuáles son los roles de las partes intervinientes en la asignatura: profesor y alumno. El profesor diseña la asignatura, vela y fomenta por su correcto funcionamiento y tiene, como no, una función docente a la vez que tutora. El alumno, tras evaluar la carga lectiva que asumirá en el curso, se compromete, de forma responsable, a un aprendizaje autónomo y activo (individual o en grupo, en función de los bloques que le interesen). Ambas funciones se desarrollan de acuerdo con las diferentes "reglas del juego" en que se ha estructurado la enseñanza/aprendizaje de la asignatura y en los momentos fijados en el cronograma establecido.

Respecto al concreto funcionamiento de la asignatura, como hemos indicado, la asignatura comprende distintos módulos. El primer módulo tiene carácter obligatorio. La obligatoriedad se justifica por la naturaleza y el contenido concreto del módulo: "Introducción a los conceptos y a legislación básica", por lo que se considera imprescindible su realización para situar y dotar al alumno de los conocimientos y herramientas básicas para un estudio posterior de algunos contenidos específicos.

A partir de aquí, los módulos se abren a la deliberación del alumno de forma individualizada. Ello implica que el alumno debe elegir, como mínimo tres módulos más, que junto con el módulo introductorio, sumaran los 4 bloques que debe escoger cada alumno. Como ya indicamos, esta elección la realizará bien en función de sus intereses, bien en función de las especialidades de la materia, bien por el compromiso que comporta la elaboración y entrega en las fechas establecidas,… motivaciones, todas ellas, que son irrelevantes de cara al seguimiento de la asignatura y, por tanto, que pertenecen a la esfera interna del alumno.

Como dijimos, el alumno puede decidir sobrepasar este mínimo de elección de 3 módulos más, a parte del introductorio. Una elección más generosa puede estar motivada por su interés en la materia, o por el aseguramiento de su continuidad en la evaluación continua o para conseguir una mejor evaluación, razones también estas que quedan a su exclusivo conocimiento. Las ventajas que conlleva una elección de 5 módulos en total son , por un lado, que como para poder continuar con la asignatura hay que obtener una calificación de 3/10 en cada una de las actividades propuestas, aunque la calificación obtenida en la actividad de alguno de los módulos elegidos sea inferior a 3, se puede continuar; y por otro lado, como siempre se van a evaluar cuatro actividades, si se ejecutan más de cuatro módulos, el alumno, como ya hemos apuntado, podrá elegir cuáles son las actividades que se valorarán en la ponderación de su nota final. De este modo, su elección coincidirá con las calificaciones máximas obtenidas.

Esta, en principio, rigidez en alcanzar una nota mínima de 3, exige irremediablemente que el alumno se esfuerce en cada actividad. Se ha considerado que el alumno ha podido planear con antelación las actividades y tiene todos los recursos desde un inicio, con lo que puede calibrar el esfuerzo que le va a suponer la realización de cada actividad. Es por ello que, una nota inferior a 3, se considera inadecuada para seguir cursando la asignatura, puesto que se razona que la dedicación es insuficiente, máxime cuando su actividad ha sido previamente autorizada.

Creemos que, con el fin de que la experiencia se pueda comprender en toda su magnitud, puede resultar interesante transcribir la estructura del curso y las principales características de cada uno de los módulos o bloques temáticos en que se ha dividido, haciendo especial referencia a la metodología docente elegida, junto con una actividad evaluativa y las claves para su evaluación.

En concreto, en el curso 2012-13, la enseñanaza/aprendizaje de la asignatura optativa del grado de derecho, Derecho privado del Consumo y del Turismo, con una carga lectiva de 4 ECTS, que se imparte en el segundo cuatrimestre, se estructuró de la siguiente manera:

Módulo 1: Actividad introductoria (obligatoria). *Aproximación al derecho de consumo y turismo y la noción de consumidor en las distintas fuentes jurídicas*. La metodología docente utilizada es un juego de rol. La actividad se centra en la redacción de un escrito jurídico dirigido a una autoridad universitaria en la que se justifique, argumentando jurídicamente, la necesidad de incorporar una asignatura sobre Derecho privado del consumo y del turismo en el grado de Derecho. El objetivo de esta actividad es que el alumno conozca, se sitúe y, además, adquiera conciencia de los conceptos básicos y de la complejidad del marco jurídico. La entrega del escrito, que es individual, es virtual y está programada para la penúltima semana de septiembre. Este módulo tiene una finalidad muy concreta, que la hace diferente del resto de bloques temáticos, ya que pretende aproximar al alumno, desde un punto de vista apriorístico y general, a los principales contenidos de la materia, para que desde este conocimiento básico, su elección sea, en la medida de lo posible, acorde con el interés en especializarse en algunas partes concretas de la misma; tratando de evitar, si bien nunca se escapa esa motivación, que la elección se base solamente en cuestiones temporales.

Módulo 2: *La protección del consumidor antes de la contratación, la información precontractual, la forma y la prueba del contrato y la protección del consumidor en la compraventa y arrendamiento de viviendas* (libre elección). La metodología docente utilizada es una clínica jurídica de consumo. Cada alumno selecciona un tema (los métodos comerciales/la incidencia de la competencia desleal en los consumidores/la publicidad comercial y la protección de los consumidores) a través de una consulta en el campus virtual, según el rol que pretende estudiar (empresa/consumidor). El alumno, por tanto, escoge tema y parte, con lo que se consigue que se fomente su participación en aquellos aspectos jurídicos del módulo que le generan más interés. En función del tema escogido tiene que realizar una búsqueda de la normativa que hay sobre la materia; detectar que hechos generan con más frecuencia controversias judiciales; analizar la "vida diaria" del sector económico que está estudiando y comprobar si las prácticas empresariales que se llevan a cabo por dicho sector se adecuan a la normativa y plantear las distintas posibilidades que se podrían utilizar por los consumidores con la finalidad

de denunciar y corregir las prácticas incorrectas detectadas. La actividad se realiza de forma colaborativa por aquellos alumnos que hayan seleccionado el mismo tema. No se entrega por escrito ninguna documentación sino que la actividad realizada se evalúa a través de una defensa oral. Está programada para la segunda semana de octubre.

Módulo 3: *Las condiciones generales de la contratación* (libre elección). La metodología docente utilizada es un estudio de campo. El alumno que selecciona esta actividad debe buscar y examinar la legalidad de cinco condiciones generales de la contratación insertadas en contratos reales, esto es que se presenten a la firma en ese momento a cualquier consumidor, pertenecientes a diferentes sectores económicos, que de acuerdo con la normativa, la jurisprudencia y la doctrina, pueden considerarse como cláusulas abusivas. Además, debe proponer una redacción alternativa de dichas cláusulas conforme a derecho. Finalmente, debe informar al consumidor de las vías de solución que podría accionar en el caso de que hubiere ya firmado cualquier contrato de los evaluados. La actividad es individual y su resolución es por escrito, con entrega virtual y está programada para la cuarta semana de octubre.

Módulo 4: *Garantías y servicios post venta* (libre elección). La metodología docente utilizada es una simulación. La actividad consiste en la preparación, redacción y resolución de un supuesto práctico elaborado por el alumno, de un tema que haya escogido y que esté relacionado con la temática de estudio (ej. la garantía y los servicios post venta de los bienes de consumo en relación con los vehículos, los electrodomésticos, garantía de bienes de consumo...). Se pretende que una vez estudiada la temática y la problemática que se genera en la práctica, el alumno elabore un supuesto práctico (a diferencia de lo que ocurre con normalidad no es el profesor quien elabora el supuesto). Cada supuesto se enviará a otro alumno quien deberá resolverlo. El alumno que haya elaborado el supuesto práctico será a su vez quien calificará al compañero que lo haya resuelto. En definitiva, el alumno primero hace de profesor (estudia y elabora el caso práctico), después de alumno (resuelve el caso que ha propuesto otro compañero) y, finalmente, vuelve a ejercer la función de profesor (corrige la resolución del caso práctico que ha elaborado y que ha realizado otro alumno). El profesor es quien supervisa todo el proceso y se ocupa del reparto de casos, ya que los escritos son anónimos, es decir, desconocen quien hice, resuelve o corrige el caso. Se trata de un trabajo individual, con varias entregas virtuales de cada uno de escritos, programadas para la segunda semana de noviembre.

Módulo 5: *El crédito al consumo* (libre elección). La metodología docente utilizada es la organización de un seminario de actualidad (ej. 2012-2013: Malas prácticas Bancarias) en el que se invita a un experto a impartir una conferencia, seguida de un debate. El alumno debe preparar y estudiar el tema consultando tanto los materiales que tiene a su disposición y que, en ocasiones, son los que utilizará el ponente en su conferencia, como cualesquiera otros que el propio alumno considere relevantes para adquirir un conocimiento exhaustivo de la materia y poder seguir, entender y participar activamente en el debate. Además, una semana después, realiza una prueba, tipo test, a través de la plataforma virtual de docencia sobre los conocimientos adquiridos. Esta actividad está programada para las dos últimas semanas de noviembre.

Módulo 6: *Los contratos celebrados fuera de establecimiento mercantil y los contratos a distancia; La adquisición de derechos de aprovechamiento turístico de bienes inmuebles de uso turístico* (libre elección). La metodología docente utilizada es una simulación. Sobre la base de un caso práctico, redactado por el tutor de este módulo, que plantea estas temáticas e introduciendo la vertiente internacional, a cada alumno se le asigna un rol: demandante, demandado y juez. El primer alumno que hace de demandante redacta el escrito de demanda, después se notifica la demanda y una vez que el alumno demandado elabora la contestación tiene lugar la simulación procesal del juicio. El objetivo es que el alumno detecte, a través del supuesto de hecho, cuál es el marco jurídico aplicable y que con base a éste sea capaz de redactar un escrito procesal que defienda los intereses de las parte que le haya sido asignada (demandante/demandado) y que resuelva conforme al derecho vigente, en el caso de que sea el alumno que actúa de juez. En función del número de alumnos que hayan seleccionado este módulo o que, finalmente, lo realicen, puede ser que la actividad deba realizarse en grupo, de forma colaborativa, ya que la idiosincrasia de la actividad propuesta, la simulación de un juicio, no permite más que la asistencia de tres partes procesales (demandante/demandado/juez). Además, de evaluarse los escritos procesales presentados, el alumno, en función del rol asignado, debe trabajar su competencia oral en el acto del juicio, que también se valora, con un peso muy relevante. Esta actividad está programada para la segunda semana de diciembre.

Finalmente, se organiza el módulo 7 y 8. Los alumnos han de elegir cuál de ellos van a realizar, teniendo en cuenta que lo que se pretende es que vean alguna de las cuestiones de Derecho del turismo que se incorporan en el programa. Es por ello que los alumnos

elegirán uno de estos dos módulos, con lo cual, pueden desarrollarse los dos en la misma franja temporal.

Módulo 7: *La contratación turística, contratación electrónica, alojamiento y transporte* (libre elección). La metodología docente utilizada es el método del caso. Sobre la base del estudio de unos materiales previos el alumno elabora un test que proporciona la OCU y participar posteriormente en un foro de discusión en el cual han de reflexionar sobre las cuestiones tratadas en el test y el nivel de información/desinformación de los consumidores (el test proporciona el % de las personas que han fallado). También deben resolver en grupo un caso práctico sobre un tema de contratación en el que intervienen elementos internacionales. El módulo está programado para la última semana lectiva de diciembre.

Módulo 8: *El viaje combinado* (libre elección). La metodología docente utilizada es un estudio de campo. La actividad se desarrolla mediante la elaboración de un dossier normativo que permite detectar las características y niveles de protección (distintas fuentes) de los viajes combinados, y a través del análisis práctico de un folleto turístico en el que tienen que justificar los elementos que le caracterizan como viaje combinado, y analizar las cuestiones sobre información precontractual, condiciones generales de contratación, cláusulas de sumisión y de ley aplicable y los derechos y obligaciones que se generan para el consumidor en este tipo de contrato. El módulo está programado para la última semana lectiva de diciembre.

3. Resultados

Tomando como referencia el curso 2012-2013 a continuación analizaremos los resultados del curso:

Total alumnos matriculados: 28
Total alumnos que siguen la evaluación continua: 96%
Total alumnos que superan la evaluación continua: 70%

Módulos	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Alumnos	27	7	22	10	23	0	8	19
Realización	Individual	Grupo	Individual	Individual	Individual	Grupo	Grupo	Grupo
Media	6.7	6.7	5.7	7.3	8,2	--------	7.5	7.6

Podemos observar que la realización de las actividades es equitativa 50% individuales 50 % grupo. Por tanto, es posible que el alumno, a parte del módulo I que es obligatorio, realice solamente actividades individuales (III; IV; V), solamente actividades colaborativas (II; VI; VII; VIII) o que se distribuya entre módulos individuales y colaborativos, que es lo que normalmente suele suceder.

Por otra parte, se observa también que la actividad con más éxito para las estudiantes, tanto por número de alumnos que la seleccionan como por la media de las calificaciones obtenidas en esa actividad es la que corresponde al módulo V. Esta actividad, como hemos indicado, se imparte mediante la metodología docente de seminarios de expertos, se presenta un tema de actualidad jurídica y se evalúa con una prueba tipo test. Seguramente, la combinación de todos estos datos es la causa de su éxito si bien, nos inclinamos por considerar que sin denostar que al tratarse de un tema de actualidad siempre suscita mucho interés entre el alumnado, el hecho de que no hayan de entregar ninguna documentación ni realizar ninguna defensa oral, puede ser un motivo de peso para su elección. No obstante, no podemos dejar de llamar la atención sobre la sorpresa que nos causa que los alumnos prefieran el tradicional examen tipo test, como herramienta evaluativa.

Por el contrario, la siguiente actividad más escogida (con 22 alumnos, tan sólo uno menos que el módulo anterior) es la que corresponde al Módulo III, que conlleva un considerable y nada desdeñable volumen de trabajo, de carácter individual. Seguramente, al actualidad de la temática (cláusulas abusivas) ha sido un factor determinante, al igual, creo que no podemos obviarlo, que el momento en que está programada, facilita mucho su elección ya que normalmente a principios del cuatrimestre el alumno tiene una menos carga lectiva en general.

Seguidamente, destaca la actividad VIII, tanto por la elección como por la media obtenida, que se desarrolla mediante metodologías activas que combinan la participación en un foro de discusión sobre los derechos de los consumidores en viajes y transportes y la realización de un trabajo de campo. Dicha actividad es preferida por los alumnos respecto a la actividad VII en la que aún partiendo de la realización de la misma prueba test tienen que finalizar la actividad con la resolución de un caso práctico, con lo que la metodología de trabajo de campo parece adquirir mayor atractivo y protagonismo.

Finalmente, cabe repensar la problemática del módulo VI que se desarrolla mediante una metodología de simulación. Dicha módulo otros cursos sí ha sido escogido por los estudiantes, con lo que habría que analizar para su inclusión en nuevas ediciones los factores de la falta de atractivo en este curso, como, por ejemplo, la propia metodología, el planteamiento del caso o las fechas para las que se ha previsto, respecto a años anteriores.

4. Conclusiones

La experiencia adquirida en el desarrollo de esta asignatura nos permite avanzar algunas conclusiones así como algunas soluciones que permitan salvar los obstáculos que se plantean durante el desarrollo del curso, de cara a futuras implementaciones de esta estrategia o de algunas de sus características.

Las dificultades para afrontar el enfoque estrictamente teórico de una asignatura multidisciplinar, con un marco de producción normativo dinámico y un volumen de contenido considerable, son las razones por la que nos hemos animado a introducir metodologías alternativas, de carácter participativo, como las indicadas, que encuentran, además, un encaje muy favorable en el ámbito de una asignatura optativa.

Se ha optado por ofrecer al alumno la posibilidad de elegir los bloques temáticos concretos en los que quiere trabajar, no sólo como herramienta de aprendizaje activo, sino buscando asegurar que el seguimiento de la asignatura sea más motivado. La apuesta de esta experiencia se basa en involucrar al alumno en su propio aprendizaje, con la idea de potenciar su autonomía y responsabilizarle aún más en su aprendizaje, basándonos en el fomento de sus intereses, la gestión de su tiempo y de su carga lectiva.

Somos conscientes, no obstante, que esta elección no siempre está basada en el interés por ciertos contenidos o temas específicos sino que, en demasiadas ocasiones, la elección busca tan sólo una mejor gestión de su tiempo y de su carga lectiva. Ahora bien, creemos que aunque sean estas últimas las razones de su elección, el alumno se siente más ligado con las actividades elegidas, de manera que se reducen las posibilidades de abandono injustificado.

Lo que es cierto es que este diseño de la asignatura ofrece a los alumnos la posibilidad de distribuir su carga lectiva, teniendo en cuenta la dedicación que le exigirán otras asignaturas por él matriculadas. No podemos obviar que las actividades evaluativas se han incrementado de forma notable en el EEES, lo que ha repercutido

desfavorablemente en la dedicación y tiempo dedicado por el alumno a la realización de cada una de ellas. Por ello, una experiencia que contenga ciertas dosis de autonomía para el alumno en relación con la elección de contenidos y evaluación, puede resultar interesante.

De este modo, ofreciendo un plan de trabajo que permita al alumno elegir qué módulos va a realizar y en los que desea ser evaluado, aportamos una experiencia que puede ayudar a fomentar una mejor coordinación de las asignaturas en los nuevos grados; lo que casa, en especial, con asignaturas de carácter optativo en que la capacidad de decisión y autonomía del profesor son mayores.

No obstante, para que pueda desarrollarse con éxito esta estrategia se requiere una labor de planificación muy importante por parte del profesorado para que la estructura y diseño del curso permitan una correcta implementación así como un adecuado seguimiento. Estas premisas hacen impensable la aplicación de esta experiencia en grupos de estudiantes numerosos, a no ser que se cuente con un equipo docente adecuado en relación al número de estudiantes.

Sin embargo, en asignaturas optativas con un reducido número de alumnos, la experiencia que presentamos puede ayudar a paliar, al menos en parte, el desánimo que en estos tiempos sufren los docentes, quienes invierten mucho tiempo y esfuerzo, con mucho voluntarismo, y que después no siempre se le valora adecuadamente. Sí se consigue involucrar, con éxito, al alumno, siempre que nos movamos en grupos reducidos, la recompensa emocional para el profesor es alta.

Advertir que el profesor debe ser sumamente cuidadoso en la planificación de las actividades evaluables para evitar que la clara actitud del alumno "del mínimo trabajo" en cuanto al nivel de esfuerzo que tienen que invertir para superar la asignatura, no impida su consecución y superación y permita, finalmente, que los alumnos consigan los objetivos formativos perseguidos.

Por tanto, bajo unas pautas organizadas, puede trasladarse al alumno una buena dosis de autonomía sin que ello deba influir en detrimento de la enseñanza, por nuestra parte, o en la adquisición, por parte del alumno, de los contenidos básicos, siempre que la estructura y organización del curso en módulos dote a los alumnos de las herramientas necesarias para resolver cualquier problema jurídico que se les pueda plantear en la práctica sobre esta materia.

5. Bibliografía

Cerrato Guri, E.; Giménez Costa, A.; Marín Consarnau, D., "La metodología de simulación en una asignatura jurídica: guía de buenas prácticas", a Picó i Junoy, J. (dir), *El aprendizaje del derecho procesal. Nuevos retos de la enseñanza universitaria*. Barcelona: Bosch, 2011, p. 349-359.

Consejo de Coordinación Universitaria: "Propuestas Metodológicas para la renovación de las metodologías educativas". Madrid. MEC, 2006.

Fernández March, A. "Metodologías activas para la formación de competencias", en *Revista Educatio Siglo XXI*, Vol. 24 (2006). [en línea] <http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/index>.

Fernández March, A., "Nuevas metodologías docentes" (2005), [en línea] http://www.usal.es/~ofeees/NUEVAS_METODOLOGIAS/nuevas_metodologias_docentes.doc

Giménez Costa, A; Marín Consarnau, D., "La elección por el alumno como herramienta motor de su aprendizaje", a Cerrillo i Marínez, A; Delgado García, A (coord)., *La innovación en la docencia del Derecho a través del uso de las TIC.* Barcelona: Huygens Editorial, 2012, pp. 265-273.

Glinz Férez, Patricia E.: "Un acercamiento al trabajo colaborativo", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 35-2, 10/2/2005, disponible en Internet en la URL http://www.campus-oei.org/revista/rec_dist6.htm

Imbernón, F., documentación del "Taller sobre metodología participativa en la universidad. Estrategias de participación del alumnado", organizado por el ICE de la URV (2006).

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, "Aprendizaje colaborativo", [en línea] http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/tecnicas_didacticas/ac/Colaborativo.pdf

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, "El estudio de casos como técnica didáctica", [en línea] http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/tecnicas_didacticas/casos/casos.pdf

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, "La exposición como técnica didáctica", [en línea] http://prof.usb.ve/macedo/EstrategiasUSB/Documentos/Exposicion.pdf

MEC, *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad* (2006), [en línea] <http://www.mec.es/educa/jsp/plantilla.jsp?area=ccuniv&id=910>.

Pedro Puente, Xavier de y Núñez Salieron, Lluïsa: "Redacción colaborativa de documentos para la enseñanza/aprendizaje semipresencial (con software libre):

motivación, aplicaciones y experiencias concretas", comunicación presentada en el *3er Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación*, CIDUI, Gerona, Julio, 2004.

Unitat de Suport Metodològic / Servei de Recursos Educatius, *Guia de metodologies docents* (2006). Tarragona. Publicacions Universitat Rovira i Virgili.

Universitat Rovira i Virgili, Grup de Competències de la URV. USM-SER (2009), Competències transversals. Guia per treballar i avaluar les competències transversals a les titulacions de Grau, (documento de trabajo interno), Versión 1.0, mayo de 2009.

Villa Sánchez, A., Poblete, M. *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas* (2007). Bilbao. Universidad de Deusto.

Villardón Gallego, L. "Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de competencias", en *Revista Educatio Siglo XXI*, Vol. 24 (2006). [en línea] <http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/index>.

Yániz, C. y Villardón, L. *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje* (2006). Bilbao. Universidad de Deusto.

Yániz Álvarez de Eulate, C. "Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias", en *Revista Educatio Siglo XXI*, Vol. 24 (2006). [en línea] http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/article/view/151.

PARTE IX. LA DOCENCIA DEL DERECHO Y EL INTERÉS SOCIAL: EL PAPEL DE LOS ACADÉMICOS, LOS JURISTAS Y LOS ABOGADOS.

El fin primordial es confrontar la labor que hacemos las Universidades formando juristas responsables y socialmente comprometidos, principalmente desde las Clínicas Jurídicas, con la de los Colegios de Abogados y los despachos profesionales cuando promueven o realizan actividades *pro bono.* En segundo término, analizar de qué forma podemos colaborar trabajando juntos por un mismo fin: asesorar jurídicamente a personas sin recursos o entes sin ánimo de lucro, promoviendo los valores éticos y la responsabilidad social de los estudiantes de Derecho.

51. LA EDUCACIÓN JURÍDICA CLÍNICA Y LAS ACTIVIDADES PRO BONO

CLINICAL LEGAL EDUCATION AND PRO BONO ACTIVITIES

Pilar Bonet Sánchez, Directora de la *Clínica Jurídica per la Justícia Social*, Universitat de València. E-mail: Pilarbonet@uv.es

Clinical Legal Education has a double objective: on the one hand, it makes theoretical teaching efficient since students work in real cases with real clients. On the other hand, it provides law students a great opportunity to advise people without resources and to solve problems for which legal aid is not easy to obtain. "*Pro Bono publico*" activities are works carried out 'for the public good'. Pro Bono initiatives are supported and promoted by several bar associations are increasing in the last years all over the world, also in Spain. Both actions are promoting the access to justice to poor and low-income persons, or non-profit organizations; in both cases clients receive qualified legal aid for free. Therefore Universities and lawyers are carrying out a social function in encouraging social justice and a more equitable access to justice for all.

In this panel we want to share two ways of contribution to a common goal: to provide legal advice to poor people and non-profit entities, promoting ethical values and social responsibility of law students.

As a point of start, we need to define both terms for those who do not know what we are talking about.

1. Clinical Legal Education: a concept

Everybody knows what medical students do in a clinic practicing with patients, diagnosing and treating diseases, under supervision of a university professor. However, for most people it is unknown what a law student can do in a law clinic even if it is basically the same: advice a client in a legal issue.

It is not usual to find a definition of clinical legal education, but a description more or less detailed of the framework, together with a short history and a brief description of the method. So CLE is a methodology of teaching law that puts into action the

theoretical and **practical** knowledge, acquired in the career, by facing up real cases with real clients, acting like a lawyer. It is a "reflective practicum" in terms of D. SCHÖN (1983), or in words of D. F. CHAVKIN (2002), the "marriage of theory and practice".

From this point of view, the goal is to bring closer theory and practice and to get future lawyers acquire legal basic skills for practicing. Such skills are listed for the first time by a special committee created in the bosom of the American Bar Association (ABA), known as MacCrate Committee, who tried to narrow down the gap between law schools and the profession (The MacCrate Report, 1992):

- ✓ Legal search, analysis and reasoning
- ✓ Factual investigation and effective oral communication
- ✓ Negotiating and counseling
- ✓ General writing as well as in specialized legal context
- ✓ Understanding litigation procedures and alternative dispute resolution
- ✓ Organizing and managing practice work
- ✓ Recognizing and resolving ethical dilemmas.

However it is not sufficient nowadays to change the situation by acting solely about skills, because society needs people, specially legal practitioners committed with ethical values and principles of social justice. The Open Society Justice Initiative, stated on 2006[572] that the legal profession needed several changes: changing tasks and roles in the learning process (1), bridging gap between theoretical knowledge and practical skills (2), shifting focus to a client (3), shaping perceptions and attitudes of new lawyers (4) and bringing social injustice to the forefront (5). In that sense, education in values and principles and instilling a commitment to social justice into future lawyers are the main aims of the clinical methodology educational process. Methodology varies as much as clinics themselves, but they cover both needs: values and practice. We find **live-client clinics** where the students can work with real cases and real clients, and clinics where simulation is the main method. In most of cases the facing up the real client will be

[572] Open Society Justice Initiative: "Clinical Legal education. Developing professionalism and promoting public service lawyering", Budapest, 2006.

more effective than simulation, but the choice of one or another method will depend on a handful of factors. In live-client clinics the students may have to do different types of work: they can be doing live-representation and defending in court but also legal advice and counsel outside the courts for countries not permitting non-bar associated lawyers to perform such duties. We could also distinguish between **in-house-clinics** –the ones located at a legal school-, and the ones located outside the university, like street-law-clinic or community clinics. We can also find "**mixed clinics**": included as part of an external apprentice program at a law firm or company (as the "Practicum" of the Law Faculty at the University of València). In all types of clinics, university professors supervise the process of learning.

CLE is therefore more than a way to integrate theory into practice. On the one hand, the lawyer representing or defending a client faces situations where the interests in conflict are opposite to his or her own involving critical decisions about **values** and **principles**. The lawyer's ethics, or the deontology of legal professions is a field without instruction or with less specific instruction in most universities, despite its importance and despite the impact and the consequences that the absence of such values involve for the legal system of a democratic society. We think clinical legal education has there an important field of action, by influencing on the behavior of students as legal practitioners.

The MacCrate Committee also set up the lawyering values in the above mentioned report (The MacCrate Report, 1992):

- ✓ Competent client representation
- ✓ Promotion of justice, fairness and morality
- ✓ Commitment to the improvement of the legal profession
- ✓ Professional self-improvement.

These skills and values are difficult to acquire by traditional methods of teaching law, whereas CLE has proven to be one of the best ways of learning-by-doing, involving the student in his or her own process of learning. Specific methods at use vary as much as types of clinics. But once they are aware of the difference in legal aid and access to justice low-income persons face, legal practitioners should consider to **promote social justice** and to fight against injustice as part of their job, and as a sharing with society of

the benefits they get as the result of having studied at a public university. Therefore, two goals run together towards the same purpose: law practitioners and public universities can work for a more fair system by fulfilling a social function helping disenfranchised people. For both purposes the clinical legal education is revealed as an upper instrument.

Summing up, clinical legal education has the following main goals:

- Educating future lawyers in lawyering skills
- Educating law students in values and principles
- Promoting social justice for underprivileged and marginalized people
- Developing the social function a public university has to fulfill.

2. Pro Bono work: a definition

Pro Bono is an expression that comes from the Latin phrase "*Pro Bono publico*", and refers to actions taken for the public good. In the context of legal services, it means to provide free legal qualified services (as for paid services), mainly for poor people or people of limited means, and also in benefit of the organizations that deal with their needs (from now on we will use the shorten term "Pro Bono").

As it happens with legal clinics, there is not a definition of Pro Bono service or work commonly accepted by all legal systems and applicable in all countries. However, there are some definitions of Pro Bono provided by bar associations worldwide, of different scope and nationality: the International Bar Association Pro Bono Declaration, approved by the IBA Council in October 2008; the Israel Bar Association Pro Bono Program, revised in 2009; the Pro Bono Declaration for members of Nigerian Bar Association (2009); the Polish Pro Bono Declaration (2009); the Pro Bono Declaration for the Americas (2008); the UK Attorney General's Pro Bono Declaration (2009)[573], or the Statement of Pro Bono Principles promote by the Association of the Bar of the City of New York and other signatories (that is currently opened to signature)[574].

We can actually find countries with an accepted definition of Pro Bono services, others with recommendations of professional associations, and even law firms applying their

[573] All of them can be found in the following site: http://www.internationalprobono.com/resources/folder.237481-Pro_Bono_Declarations (access to Internet on 2013/07/10).
[574] http://www.nycbar.org/CityBarFund/pdf/PBPStatement.pdf (access: 2013/07/10).

own definition for the Pro Bono work they deliver. The IBA has compiled in a document references from 22 countries (some better than others)[575] and it is quite clear that, even there's not a common definition, there's a common understanding. It seems easier to put into practice a Pro Bono service than explaining it.

We have choose a definition extracted from *A Guide of Pro Bono Services of Lex Mundi Member Firms*[576], a network that associates to 161 private and independent law firms and lawyers in more than 100 countries, approved by The Lex Mundi Pro Bono Committee (LMPBC). The LMPBC recommends the following general definition of Pro Bono as a starting point for Lex Mundi members: "Pro Bono legal services are those provided for the public good without a fee principally to benefit poor, underprivileged or disenfranchised persons or communities and the organizations that assist them, and to individuals and organizations that seek to effect positive social and economic change in the lives of the poor, disadvantaged and disenfranchised. Pro Bono legal services may include representation of persons, communities or organizations in matters of social justice who otherwise could not afford effective representation".

Indeed, as the recent *Pro Bono Statement of Work for the Americas* settles[577], lawyers have a responsibility to provide Pro Bono legal services. This responsibility arises from the role of their profession in society and from their commitment with a legal system that should be fair and equitable, guaranteeing access to justice to everyone. In fact, the prime motivator for attorneys who do Pro Bono is the combined sense of professional duty and personal satisfaction derived from the work[578].

For instance, organized Pro Bono programs have existed in the United States for over a century, and have provided access to justice to persons of limited means or not-for-profit organizations that address their needs[579]. Although in the beginning these

[575] You can see at http://www.internationalprobono.com/resources/folder.235860-Pro_Bono_Definitions (access: 2013/07/10).
[576] http://www.lexmundi.com/images/lexmundi/PDF/ProBono/ProBono_Guide.pdf (seen on 2013/07/10).
[577] Adopted in 2008, lawyers and law firms signatories undertake to provide a minimum of 20 hours of Pro Bono work per year. The text can be found at the following website: http://www.internationalprobono.com/ (access: 2013/07/10).
[578] *Supporting Justice II. A report on the Pro Bono Work of America's Lawyers.* The ABA Standing Committee on Pro Bono and Public Service. February 2009, p. 3.
[579] In order to improve the quality of the Pro Bono publico programs, the American Bar Association (ABA hereinafter) adopted in 1983 the Model Rule of Professional Conduct 6.1, modified in 1993, that states that a lawyer should aspire to render at least 50 hours of Pro Bono publico legal services per year without fee. In addition, the lawyer should provide any additional services (participation in activities for

programs included not only free legal services but also legal services at substantially reduced rates, the majority of attorneys nowadays consider that Pro Bono work only involves working without expectation of payment[580]. In the United States, the Constitution only sets forth the right to legal representation in criminal cases, but not for civil cases, and most of the accused with criminal charges (80%) are defended by a legal aid lawyer. Civil cases don't have the same recognition. Of course, this does not mean that Pro Bono services cannot be developed in criminal cases, but it does explain a lesser extent than in civil cases. In fact, knowing that civil cases deeply affect to people's lives –think about gender violence and divorce, minors rights, unjustified eviction, unpaid wages, etc.-, they were at the origin of the legal aid provided by some private organizations[581], and after with the economic support of the federal government[582]. However, a study made in 2009[583] shows that, as a result of the continuous budget cutbacks, less than 20 per cent of the legal problems experienced by the poor were addressed with the help of a private lawyer (Pro Bono or paid) or legal aid staff attorney. Accordingly, Pro Bono assistance is essential to "helping close the justice gap", although it alone is not enough to do it.

From the referred declarations and definitions we can point the basic elements of Pro Bono work:

- the main goal of *Pro Bono* work
- the addresses
- who's commitment is it
- which activities are included in Pro Bono service an which are excluded
- the requirements about not-payment (offering free) and
- quality of the service

---

improving the law, the legal system or the legal profession), and voluntarily contribute financial support to organizations that provide legal services to persons of limited means.

[580] *Supporting Justice II*, cit., p. 9.

[581] Legal Aid Bureaus, from 1876 onwards. Vid. ANDREW A. GUY, "Representación gratuita y asistencia jurídica donde se la necesita", *Temas de la Democracia, e-journal USA,* Agosto 2004, pages 14-20.

[582] Throughout the Legal Services Corporation (LSC hereinafter), established in 1974 and defined as the single largest provider of civil legal aid for the poor in the USA.

[583] Vid. LEGAL SERVICES CORPORATION, *Documenting the Justice Gap in America. The current unmet civil legal needs of Low-income Americans,* September 2009, p. 22.

These points will mark the differences and the similarities between clinical legal education and Pro Bono activities. There's however a further detail that needs to be addressed on the query of the distinction between "Pro Bono" and "legal aid", because the line between both concepts can be blurry. Not all legal systems have organized free or subsidized legal assistance programs (a state-appointed lawyer litigating at a court) and that can be a good field for Pro Bono work given by firms as a qualified free legal service. The existence of a public system of legal aid provision seems to preclude the existence of pro-bono work, but most countries limit free legal aid to representation in court, leaving great room for Pro Bono activities in all the remaining tasks lawyering involves: advising, counseling, negotiation, arbitration, mediation, etc. It's just the case of Spain.

Let us turn now to reality in Spain, and specifically we will turn our eyes to the Legal Clinic for Social Justice (la Clínica Jurídica per la Justícia Social de la Universitat de València).

3. The Legal Clinic for Social Justice in Valencia University

Clinical Legal Education is not very common in Spain, only five universities are involved in this methodology several years ago and others two or three are trying to do similar things with varying scope.

Our Legal Clinic, running from 2006, is actually consolidated with a twofold aim: to fulfill new requirements in the formation of jurists and to perform a more explicit social function as a public faculty of law. It corresponds to the in-house clinical model that works with real clients on real cases; only as an exception we use the simulation pattern. We have now four branches related all to social action:

- Public interest Clinic
- Clinic of private interest
- International Human Rights Clinic
- Clinic for prisons and detention centers

In the Law degree it was functioning firstly as a free option subject (5 ECTS), but the main task force nowadays (and from three years ago) is constituted by students doing professional practice ("practicum") as a mandatory subject, between 281 and 600 hours

each one, depending on the grade, and students from Master on Human Rights, Democracy and International Justice. In the last academic year we have achieved a lot of students specially committed in this social action: 18 from free election, 15 from practicum, 3-5 from Master in Human Rights and above 20 as volunteers.

The results have been very satisfactory. Only in the last academic year we have solved to CESIDA (State Coordinator for HIV/AIDS) six direct queries on medical care for migrants concerned by HIV/AIDS, and elaborated three reports (legal opinion) about international adoptions by people with HIV/AIDS, access to public function and labour reform impact in people with HIV/AIDS; other three reports to OSJI (Open Society Justice Initiative): apology of terrorism in France and Spain, scholar segregation of Roma children in Czech Republic, arguments for shifting of the burden of proof in discrimination cases. Another cases: Miguel Hernández case (revocation of judgment condemning him to death), case of historical memory in relation to the Spanish civil war, several questions relating to care for irregular migrants, Subway crash case, queries on disability rights, claims of aid to dependency (to CERMI, Spanish Committee of Representatives of People with Disabilities; Asindown Foundation); four manuals about rights to ACTIO-Juristes per la acció social (Lawyers for Social Action) in matters of "Okupación" (usurpation of real estate by people without home), evictions, police repression and immigration; an study about right of citizens to know the public debt of Valencia Government (amount, conditions...) assigned by the platform Ciudadanos por la deuda pública del país valenciano, etc. However some works are still under study.

Nowadays we are trying to join forces and increase synergies with foundations, lawyers, law firms and bar associations to extend our legal help to as many recipients as possible. We have a new challenge: to implement a "clinic-clearinghouse", a sort of focal point of pro bono activities based on the legal clinic, so that lawyers, academic staff and students participate in a common activity of great social interest: legal advice to groups without resources or people at of insecurity or risk of social exclusion given by our students of the Faculty of law, Human Rights Institute and volunteers who want participate, working under the supervision of lawyers and university professors.

In order to define properly who can be addressee of this action we want to use a common test in other clearinghouses: 3M Test. So, social assistance recipients (NGO's, individuals) must fulfill some condition of the "Test of the three M" ("Test de las tres emes"): 1) Mission: NGO has a goal of public interest 2) Matter: individual aid will benefit to the wider community. 3) Means: NGO or individual lack of financial resources.

Some ideas about the content of this panel:

Atanas Politov (PILnet) will cover the pro bono developments in Europe over the past 5 to 7 years. He will describe the work of PILnet and others pro bono clearinghouses and finally will end up with some ideas and suggestions on how the pro bono community (clearinghouses, law firms, NGOs) and legal clinics can work together.

Filip Cernicki (Polish Legal Clinics Foundation and GAJE) will cover the following topics:
- Polish experience in development of pro bono culture within the legal society,
- 10 years of experience in organisation of the National Pro Bono Lawyer Contest,
- Signing of the Pro Bono Declaration as the milestone in popularizing pro bono,
- Setting up the Pro Bono Centrum (Polish clearinghouse model solution),
- How did their pro bono program benefit from international cooperation and exchange of information with their partner organisations.

Montaña Benavides (Aranzadi Lex Nova Foundation) intervention will follow this initial scheme:

1. Aranzadi Lex Nova Foundation.
    a. Who are we?
    b. Mission and Projects.
2. Why Pro Bono?
3. Pro Bono Project of continuous action by Aranzadi Lex Nova Foundation.
    a. Study of training needs in human rights.
    b. Study of the degree of knowledge of Pro Bono both in the Legal Sector and in the Third Sector in Iberia (Spain and Portugal).

c. Lead training and information on Human Rights. Collection of e-learning courses on Human Rights.
d. Relationships with universities: Legal Clinics.
e. Creation, development and maintenance of the website compiling information and actions relating to the Pro Bono in Spain and Portugal www.probonolegal.org
f. Dissemination of Pro Bono news in the channels of communication. Fundamentally social networks, blogs, both the Aranzadi Lex Nova Foundation and Thomson Reuters Iberia.

Ana Rabanal (ICAM) will speak us about The Center for Lawyer's Social Responsibility: it was created in 2008 within the Colegio de Abogados de Madrid (Madrid's Bar Association) with the objective of tending to the social responsibility of the Association and its members, promoting, for the neediest communities, better access to their right of defense, to the conditions under which this right is to be exercised and to further their knowledge regarding their rights, obligations and the legal system. The Center does so by the promotion of individual and corporate pro bono work, as well as by other programs of social action.

Our Bar was created back in the year fifteen ninety-six, to help lawyers in prison and to defend the poor, that is, social responsibility has been our foundation. Nowadays it represents more than 67,000 lawyers and one of its main activities is to organise the legal aid system, which is a fundamental right in our Constitution.

Traditionally, the Bar has developed the social role of the legal profession through the legal aid system, which together with the important regulatory role it has in the profession, creates synergies between the Bar and the consolidation of lawyer's social responsibility.

Carmen Pombo (Fernando Pombo Foundation) will focus her intervention on three points:

Introduction.

The Fernando Pombo Foundation seeks to promote human rights and the development of social responsibility of the legal profession. Its objectives are based on the defence and promotion of justice and the rule of law, fundamental rights, and democratic values

at both national and international levels. The following activities of the FPF are directly related to the focus of this session: education in law schools on social responsibility of the legal profession; promotion and development of legal clinics in connection with law schools and the PRO BONO CHANNEL.

Education in Law Schools: Social Responsibility of the Legal Profession.

The FPF is active in training law students in Spain on the concept of Social Responsibility of the Legal Profession (SRLP). The objective is that future lawyers in Spain understand the meaning of the SRLP, so they can be familiarized with the activities, contents and practice that the SRLP includes, and also to recognize the value that law practice can contribute to the society, especially, for the most vulnerable groups. The natural outcome of these training sessions are the creation of LEGAL CLINICS.

The FPF, in collaboration with the Carlos III University, created a legal clinic to give assistance to the Association of People Affected by the Chronic Fatigue Syndrome and the Multiple Chemical Sensitivity Syndrome of Madrid. Also, FPF is participating with UNIR and ICADE in other legal clinics.

Pro-Bono work.

FPF understand pro bono work as its primary activity to contribute to SRLP. FPF understands pro bono in those areas not covered by bar associations free legal assistance. FPF Pro-bono work can be divided in two types:

1) legal training to NGOs and its beneficiaries (disadvantaged groups);
2) legal advice to NGO on their legal responsibilities;

FPF has created a working group on PATIENTS RIGHTS as a working task within its pro bono channel.

PARTE X. VALORACIÓN DE LA IMPLANTACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE GRADO EN LAS FACULTADES DE DERECHO

Se pretende afrontar el análisis de la implantación de los estudios de grado desde una doble perspectiva. En primer lugar, se propone un repaso del proceso de implantación seguido hasta el momento y, en segundo lugar, la detección de los problemas que está planteando, especialmente desde el punto de vista de la situación del alumno, para vislumbrar estrategias de mejora.

52. LA IMPLANTACIÓN DE PRIMERO Y SEGUNDO DEL GRADO EN DERECHO: LAS ILUSIONES Y LAS FRUSTRACIONES[584]

Alicia Armengot Vilaplana, Profesora Titular de Derecho Procesal, Universitat de Valencia. E-mail: Alicia.Armengot@uv.es

1. Introducción

Bajo el pretexto del "V Congreso Nacional de Docencia en Ciencias Jurídicas" que va a realizarse entre los días 11 a 13 de septiembre de 2013 en la Facultad de Derecho de la Universitat de València, parece oportuno reflexionar sobre la experiencia de quien vivió en primera persona la implantación de los dos primeros cursos del Grado en Derecho en la citada Universidad. Esta comunicación pretende ser una exposición de los retos que desde mi condición de Vicedecana de Ordenación Académica (2009-2012), con el constante apoyo del entonces Sr. Decano D. Salvador Montesinos Oltra, y de los Vicedecanos de Estudios e Innovación Docente (Dña. Vicenta Cervelló Donderis y D. José García Añón, respectivamente) emprendimos con el fin de *llevar a la realidad* aquello que había sido plasmado en el Formulario de Verificación del Grado en Derecho.

La comunicación abordará tres aspectos respecto de los cuales intentaré exponer la finalidad y el propósito al que respondían (las ilusiones), así como los obstáculos y los inconvenientes que la dura realidad universitaria nos ofrecía (las frustraciones). No pretendo con esto último teñir la completa finalización del proceso de implantación del Grado, ni mostrar una visión pesimista de este importante cambio en la ordenación de los estudios de Derecho. Antes al contrario, quisiera poner de manifiesto las disfunciones que en algunos puntos se produjeron, con la finalidad de evitar su irremediable perpetuación, y de invitar a la reflexión acerca de sus posibles mejoras.

Estos tres puntos son: a) La ordenación académica de los estudios de Grado, basada en una concepción teórico-práctica de la formación, y sobre la idea de la

[584] Esta comunicación se ha realizado en el marco del Proyecto I+D DER 2011-246267

agrupación; b) La distribución horaria de las asignaturas atendiendo a su carga lectiva; c) La coordinación en sus distintos niveles.

2. La ordenación académica del Grado en Derecho

El Grado en Derecho que se está implantando en la Universitat de València consta de cuatro años durante los cuales el estudiante debe cursar 60 créditos de formación básica (en el primer curso del Grado) y 180 créditos de formación obligatoria. De estos últimos, 18 créditos corresponderán a asignaturas optativas, 10,5 créditos a las prácticas externas, y 6 créditos al Trabajo fin de grado. En total, 240 créditos ECTS (art. 12.2 RD 1393/2007).

En relación con las asignaturas optativas, nuestro plan de estudios cristalizó en un sistema de itinerarios cerrados, de manera que el estudiante de cuarto curso debe elegir un itinerario formado por cuatro optativas y con una carga lectiva de 4,5 créditos cada una. Ello supone que, a diferencia de lo que venía ocurriendo en la anterior Licenciatura, el estudiante no puede elegir distintas optativas de un listado que oferte el centro, ni diversas optativas pertenecientes a distintos itinerarios, sino que deberá elegir un itinerario y deberá cursar las cuatro optativas que integran el mismo.

2.1. De la separación entre las clases de teoría y las clases prácticas a una formación teórico-práctica

Por lo que respecta a la ordenación de la formación teórica y práctica, y al número de estudiantes de cada grupo, nuestro plan de estudios optó por grupos de carácter teórico-práctico con una capacidad máxima de cincuenta estudiantes por grupo. Ello supone un cambio importante con respecto a la anterior situación, en la que los grupos de teoría tenían una capacidad media entre 100 y 120 estudiantes, y en los que la formación práctica exigía una división de ese grupo teórico en dos subgrupos prácticos con una capacidad entre 50 y 60 estudiantes por grupo. Con la entrada vigor del nuevo Plan, los grupos son más reducidos y no se dividen a efectos de realizar actividades aplicadas.

El tránsito de una ordenación académica en la que las clases de teoría y las clases prácticas aparecían claramente diferenciadas - tanto por lo que respecta al horario de clase, cuanto por la frecuente distinción entre el profesor que impartía la teoría y el

que impartía la práctica- a una ordenación en la que la docencia teórica y práctica debía combinarse al gusto de cada profesor y en función de la marcha de sus explicaciones, aconsejaba fijar unos parámetros de actuación uniformes, de manera que cierto porcentaje de horas lectivas debieran dedicarse a las tradicionales explicaciones del profesor, y cierto porcentaje de horas debieran dedicarse a actividades aplicadas -concepto más amplio que no se circunscribe a la resolución de supuestos prácticos, sino a otro tipo de actividades distintas de la explicación del profesor-. Estos porcentajes de distribución se plasmaron en un Documento titulado "Protocolo académico y docente para los Grados de la Facultad de Derecho" aprobado por la Junta de Facultad.

Debo sin embargo reconocer, después de haber impartido asignaturas de grado, la conveniencia de revisar dichos porcentajes, habida cuenta de la necesidad de emplear las horas de clase para explicar los contenidos de la asignatura, y de la mayor facilidad del estudiante para realizar las actividades aplicadas fuera del horario de clase (con las indicaciones y los instrumentos facilitados por el profesor). No quiero decir con ello que deba suprimirse de la docencia presencial las actividades aplicadas; quiero más bien indicar que no resulta tan fácil prescindir de la explicación del docente para conformar el sustrato esencial a partir de cual puedan realizarse las actividades aplicadas. Ello sin olvidar la progresiva tendencia a que las explicaciones del profesor sean de por sí teórico-prácticas y permitan el aprendizaje simultáneo de los conocimientos teóricos y de su aplicación práctica. No sería necesario, desde ese punto de vista, fijar un porcentaje de tiempo para las actividades aplicadas en la medida en estas aparecerán entremezcladas con las explicaciones del profesor (exigiendo p. ej. la lectura previa de ciertos supuestos prácticos a los que se hará referencia al hilo de las explicaciones). Sin embargo, no establecer ese porcentaje de actividades aplicadas puede derivar en el riesgo de agotar todo el tiempo de clase para la explicación del profesor, relegando la realización de actividades aplicadas...

Siguiendo con la ordenación académica de la formación teórico-práctica, uno de los objetivos que en las sucesivas reuniones con los coordinadores de asignatura se intentó perseguir fue la programación del curso para todas las asignaturas, con la secuenciación de contenidos por semanas, y con la fijación concreta de las actividades (aplicadas, dirigidas y complementarias) que iban a realizarse. Todo ello con un triple objetivo: a) procurar que el contenido íntegro de la asignatura y su programación temporal estuvieran completamente determinados al comienzo del curso y no fueran

concretándose a medida que el mismo avanzaba; b) uniformar el desarrollo temático y temporal de la asignatura en todos los grupos de la titulación, intentando que todos siguieran un ritmo similar en la impartición de los contenidos, y procurando que, llegado un cierto momento del cuatrimestre, todos hubieran alcanzado una determinada parte del programa; c) evitar que las diversas actividades previstas por las distintas asignaturas del curso - sobre todo cuando exigían una mayor dedicación del estudiante- pudieran concentrarse en unas mismas semanas.

Por su parte, se procuró también que el sistema de evaluación resultara uniforme, no solo en el aspecto externo y relativo al porcentaje que en la nota final debía atribuirse a la prueba global (70 por cien) y a la evaluación continua (30 por cien), sino en el más problemático del tipo de examen (oral o escrito y con las múltiples variantes que cada uno de ellos admite) que deberían realizar todos los grupos. Y esto último con la finalidad de evitar el consabido riesgo de que una misma asignatura resultara más o menos compleja en función del profesor que la impartiera.

Pues bien, este conjunto de tareas, objetivos y buenos propósitos atraían para sí todos los posibles inconvenientes que uno pueda imaginar: desde la idea de que los casos prácticos en concreto o las actividades aplicadas dependían de cada profesor y no resultaba adecuado imponerlas con carácter general; la dificultad para planificar la programación por semanas al ser una cuestión que dependía del estilo de cada profesor y de las circunstancias concretas de cada grupo; por descontado, la dificultad para realizar un único tipo de examen en todos los grupos habida cuenta de la necesidad de alcanzar un consenso con todos los profesores que fueran a impartir la asignatura, y habida cuenta del carácter personal e individual que tradicionalmente había tenido esa elección; la incertidumbre acerca de los profesores que definitivamente impartirían la asignatura que se estaba planificando en tanto no se cerrara el proceso de elección de docencia (POD), y el escaso tiempo del que se dispone entre la elección de la misma y el comienzo del curso para poder reunir a todo el profesorado y poder uniformar criterios.

A lo anterior cabe sumar la carencia de instrumentos o mecanismos correctores frente al profesorado que no estuviera dispuesto a contribuir a esa uniformidad: la idea de un expediente se presenta de todo punto inadecuada y desproporcionada respecto a profesores que cumplen perfectamente sus obligaciones docentes pero a los que no les resulta atractiva la idea de la uniformidad; y, de otro lado, el programa Docentia,

enfocado, entre otras cosas, a valorar el esfuerzo por coordinar y por coordinarse en los estudios de Grado, no está a día de hoy activado en la Universitat de Valencia[585].

En ese contexto, el Vicerrectorado de Estudios de la Universitat de València eligió un camino intermedio entre el que se había comenzado a pergeñar - unas Guías Docentes con unos contenidos detallados y con una programación ajustada- a un sistema en el que aparecía una dualidad: la Guía Docente de la asignatura en la que además de fijar las competencias, la metodología, la evaluación de los conocimientos y las actividades no presenciales, se describían los contenidos de la asignatura, y, de otro lado, un Anexo a la Guía en el que el profesor responsable de cada grupo pudiera detallar en mayor medida los epígrafes y sub-epígrafes de los contenidos fijados en la Guía Docente, concretar las actividades de tipo presencial a realizar en su grupo, y el sistema de evaluación, determinando en este último, el tipo de examen a realizar para la prueba global y las actividades que formarían parte de la evaluación continuada.

Así las cosas, hoy contamos con una única Guía por asignatura con los apartados antes enunciados y con tantos Anexos a la Guía cuantos sean los profesores de la asignatura. La programación de la asignatura o el conocido como Cronograma ha pasado a ser parte integrante del Anexo a la Guía. Queda por dilucidar los posibles mecanismos correctores ante supuestos en los que el Anexo pueda contradecir - por exceso o por defecto- a la Guía Docente. No obstante, por lo que a la evaluación de los conocimientos se refiere, la mayoría de Guías Docentes han optado por un enunciado amplio y genérico que permite cualquier modelo de examen, siendo pocas las áreas de conocimiento que hayan logrado unificar el tipo de evaluación.

En todo caso, y sin perjuicio de retomar el tema cuando se hable de la coordinación, entiendo que la unificación de criterios o el objetivo de lograr un mínimo común denominador en nuestra actividad docente no puede lograrse con la sola elaboración de una Guía Docente por un profesor - el designado por el área en cuestión como coordinador de la asignatura-. Sin el compromiso y la voluntad de todos los profesores que en cada momento vayan a impartir la asignatura, la coordinación no dejará de ser un mero espejismo.

[585] Se trata del Programa de la ANECA dirigido a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario, con el objeto de apoyar a las universidades en el diseño de mecanismos propios para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento. El modo en que el profesor planifica, desarrolla, valora y mejora su enseñanza resulta clave para emitir un juicio sobre su competencia docente (http://www.aneca.es/Programas/DOCENTIA).

2.2. La idea de la agrupación

Otra de las ideas que me gustaría resaltar en este proceso de implantación del Grado es la de la agrupación. Hasta ahora, el plan de estudios que ha precedido al Grado - la Licenciatura-, y los criterios de matrícula últimamente vigentes permitían que el estudiante pudiera matricularse respecto de cada asignatura en el grupo que más le convenía, bien fuera por tener un horario razonable y/o compatible con su horario de trabajo, bien fuera por la razón del profesor que impartía la asignatura. El sistema de matrícula vigente en la Licenciatura no exigía por tanto que el estudiante se matriculara en bloque de una agrupación (es decir, del conjunto de asignaturas de un mismo curso cuyos horarios estaban especialmente diseñados para evitar solapamientos y huecos entre asignaturas, y para concentrar toda la docencia en un solo turno de mañana o de tarde), sino que podía matricularse de una asignatura en el grupo A (turno de mañana) y de otra asignatura del mismo curso en el grupo K (turno de tarde), confeccionando su propio horario, y asumiendo los solapamientos de clases y la dispersión de turnos horarios que pudieran producirse.

Cambiando de perspectiva, la del profesor, la elección de nuestra docencia y la organización de la misma eran completamente ajenas a la idea de agrupación. Los horarios de los diferentes grupos que se ofertan para cada curso académico suelen presentarse al profesorado a efectos de que elabore su plan de ordenación docente (POD) como grupos individuales, extraídos de la agrupación a la que pertenecen, y con desconocimiento de la asignatura que puede precederle y la que le seguirá.

Con la implantación del Grado la idea de la agrupación resulta relevante por varias razones. De un lado porque el sistema de matriculación obliga al estudiante a matricularse de una agrupación, no siendo posible - salvo el caso de segunda y ulterior matrícula- la elección de un grupo para una asignatura (p .ej. el A) y la elección de otro grupo distinto para otra asignatura del mismo curso. De otro lado, considero importante que el profesor de una asignatura conozca el horario del resto de asignaturas que van a cursar sus estudiantes y la ordenación de las mismas dentro de su jornada de clases. También el día o la franja horaria que esa agrupación tiene asignada para realizar actividades complementarias o para poder recuperar alguna clase. La idea de la agrupación fomenta la coordinación entre el profesorado, posibilita la realización de actividades interdisciplinares, y hace resurgir figuras tradicionales como la del delegado de curso.

Atendiendo a ello, sería necesario que en los respectivos departamentos y áreas de conocimiento no se facilitara exclusivamente como documentación necesaria para la elección de la docencia y para la preparación del curso, los listados de grupos de una asignatura como islas totalmente aisladas del resto de materias. Pienso que, antes o después de la elección de la docencia por cada profesor, sería conveniente que el mismo situara su asignatura en el conjunto de la agrupación y participara en las reuniones de coordinación con el resto de profesores que impartirán las demás asignaturas al mismo grupo de estudiantes. El claustro de profesores podrá asimismo contrastar los resultados obtenidos, detectar problemas durante la marcha del curso, compartir sus impresiones acerca de la promoción que está preparando, o realizar actividades complementarias interdisciplinares.

Ciertamente, no siempre el horario concreto de un profesor - o por entendernos, su POD- le permitirá estar presente en las actividades complementarias que su grupo tiene programadas, por la sencilla razón de que ese día y hora puede que tenga que impartir otras clases. Más aún si tenemos en cuenta el aumento de carga docente que desde el pasado curso ha venido imponiéndose (Real Decreto-ley 14/2012) y que conduce en ocasiones a asumir por cada profesor una variedad de grupos, de diferentes asignaturas y con distintos turnos horarios (mañana y tarde). Atrás quedan los proyectos de innovación educativa en los que las horas de trabajo del profesor dirigidas a la preparación de actividades aplicadas, a su corrección y a la transmisión de resultados a los estudiantes en tiempo oportuno para su evaluación[586], se veía compensada con una reducción de las horas de docencia en aula. Y así, lejos de la idea de que la metodología en los estudios de Grado exige una mayor dedicación por parte del profesor y que el número de grupos o de estudiantes a asumir por cada profesor debe disminuir en comparación con la Licenciatura, la evolución posterior ha conducido a la situación inversa de incrementar la carga docente del profesor, situación difícil de compaginar con una docencia - la de Grado- que no se limita a las explicaciones del profesor y a la corrección de una única prueba final, sino a la planificación y desarrollo de actividades

[586] Como se explica en el Protocolo docente: "Mecanismos rápidos y eficientes para que el alumnado pueda conocer sus errores y ser consciente del nivel de aprendizaje y de los problemas que tiene. Las vías de retorno o retroacción entre el profesorado y el alumnado puede ser muy diversas".

de evaluación continua que exigen una constante dedicación a la docencia, en detrimento, claro está, de la investigación[587].

No obstante, y retomando la idea de la agrupación, conviene conocer que los horarios de todas las agrupaciones que se ofertan de un curso (p. ej., todas las agrupaciones de primero), se diseñaron por parejas, de manera que los horarios del grupo A y del grupo B, por poner un ejemplo, permitían que un mismo profesor asumiera ambos grupos, desarrollara una docencia acompasada en los dos, y pudiera realizar actividades complementarias con los estudiantes de ambas agrupaciones (el día de la semana reservado para tales actividades era el mismo en las dos agrupaciones).

Este diseño de los horarios por pares de agrupaciones, tropezó desde el principio con otra realidad infranqueable: la elección de la docencia por el profesado no se realiza de una manera coordinada, teniendo en cuenta el conjunto de agrupaciones, y los días en los que están previstas las actividades complementarias; como es perfectamente sabido, la elección de la docencia se rige por los criterios de jerarquía y antigüedad, y atendiendo a las preferencias personales e individuales de cada profesor. Si, lo ideal y lo deseable es que el grupo A y el B sean asumidos por el mismo profesor o bien por distintos profesores pero con cierta coordinación, lo frecuente - salvo excepciones- es lo contrario. Soy perfectamente consciente de lo complejo de esta realidad y de la dificultad para que ese diseño de agrupaciones funcione, pero sí me gustaría dar cuenta de la existencia de las mismas y de su finalidad.

3. La distribución horaria de una asignatura

3.1. El crédito ECTS y su traducción en horas de clase

Aunque lo que va a exponerse en este apartado parece ya completamente asimilado por todo el profesorado, no cabe olvidar que cada año se incorporan a la Universidad nuevos profesores que no siempre tienen la suerte de recibir toda la información necesaria acerca del plan de estudios en el que van a participar. De ahí que quepa detenerse brevemente en la distribución horaria que supone el crédito ECTS.

Cada crédito ECTS equivale a 25 horas de trabajo del estudiante (RD 1125/2003, art. 4.5), de manera que una asignatura de 6 créditos ECTS supone un volumen total de

[587] GOMEZ INIESTA, D., "La enseñanza del Derecho a examen", *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 21, mayo 2011, pp. 34 y 35.

trabajo de 150 horas. Dentro de esa cifra global deben diferenciarse dos conceptos: las horas de docencia presencial (que se corresponden con el horario de clase) y las horas de trabajo del estudiante que se realizarán fuera del horario de clase (actividades no presenciales)[588].

Por lo que respecta a las primeras, en la Universitat de València un crédito ECTS se traduce en diez horas de clase, lo que supone que una asignatura de Grado de 6 créditos exigirá 60 horas de docencia en aula, en el bien entendido de que esas 60 horas no deberán dedicarse exclusivamente a la transmisión de conocimientos teóricos; deben incluirse también en esa fracción las actividades aplicadas (p. ej. corrección de casos prácticos y cuestionarios), las actividades complementarias (conferencias, seminarios), y los exámenes.

El segundo bloque está formado por las horas de dedicación del estudiante a la asignatura fuera del horario de clase (actividades no presenciales). Siguiendo con el ejemplo de la asignatura de 6 créditos, estaríamos hablando de 90 horas. Este bloque deberá a su vez distribuirse entre las horas de estudio autónomo del estudiante (60 horas) y el tiempo dedicado a realizar actividades dirigidas (redacción de trabajos, lecturas de materiales complementarios, preparación de casos prácticos) que deberá, en nuestro ejemplo, ser de 30 horas.

Según lo dicho antes en relación con la Guía Docente y el Anexo a la misma, cabe apuntar ahora que la distribución de horas de trabajo *no presencial* es una información que aparece reflejada en la Guía Docente, mientras que la distribución del trabajo *presencial* o en el aula es una cuestión que aparece en el Anexo a la Guía.

Además, la distribución de este trabajo presencial, diferenciando en él las clases de teoría, las actividades aplicadas y las actividades complementarias, fue acordada en el Protocolo académico-docente para los Grados de la Facultad de Derecho al que antes se ha hecho referencia, fijándose en él los porcentajes de tiempo correspondientes a

[588] Como establece el art. 3 del RD 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional: "El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las *enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas*, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios" (cursivas mías).

cada una de esas actividades, en función de la carga lectiva de las asignaturas. Tomando como ejemplo una asignatura de 6 créditos ECTS, tendríamos que de las 60 horas de docencia presencial, la mitad de ellas (30 horas) se corresponderían con docencia teórica y de la otra mitad habría que diferenciar, 20 horas de actividades aplicadas, y 10 horas de actividades complementarias y exámenes. Nos detendremos un poco más en el tema de las actividades complementarias.

3.2. Las actividades complementarias

Las actividades complementarias tales como seminarios, conferencias, visitas a instituciones, etc. responden a la necesidad de integrar la formación del estudiante por varias razones. De un lado, porque la práctica totalidad de las asignaturas de Grado han sufrido una disminución de su carga lectiva en comparación con la que tenían en la anterior Licenciatura. Esa reducción de horas de clase y la consiguiente imposibilidad de explicar algunos contenidos de la asignatura puede compensarse con la realización de actividades complementarias en las que se aborden esas materias. De otro lado, este tipo de actividades ofrecen al estudiante - también al profesorado- la posibilidad de conocer a profesionales del ámbito jurídico y a juristas de prestigio, siendo enriquecedoras tanto para los ponentes como para los destinatarios; además, fomentan la cultura jurídica, el interés del estudiante por temas de actualidad y por problemas sociales, más allá de la rígida exposición de los contenidos que pueda producirse en las sesiones de clase.

Las actividades complementarias exigen sin embargo una importante labor de coordinación en todos sus niveles. De un lado porque el contenido y el tema sobre el que debe versar la misma debe estar en coherencia con los contenidos de la asignatura y debe servir al estudiante para completar su formación, no para suponerle una dedicación de tiempo y de trabajo poco útil de cara a la asignatura que debe superar. Coordinación también con otras asignaturas del mismo curso, en aquellos casos en los que el tema de una actividad pueda resultar adecuado para más de una asignatura (derecho civil y derecho procesal civil; derecho penal y derecho procesal penal, p. ej.). Y coordinación con los demás cursos de la titulación para evitar el solapamiento de materias o la reiteración de metodologías.

Conviene detenerse entonces en el tiempo que deberá dedicarse a las actividades complementarias y en su articulación con respecto al resto de trabajo presencial, pues en la medida en que tales actividades forman parte del bloque de la presencialidad, no deberían implicar una extralimitación del tiempo de trabajo en el aula.

A tales fines, se orientaron dos acciones que paso a describir: de un lado, los horarios de todas las agrupaciones se diseñaron de manera que uno de los días de la semana quedara reservado para estas actividades, no teniendo programada ninguna clase. De otro lado, se fijaron unos criterios de actuación orientativos para que pudieran impartirse las clases y pudieran realizarse las actividades complementarias sin que todo ello supusiera un exceso del volumen de trabajo presencial; o dicho de otro modo, para que el tiempo dedicado a las actividades complementarias no se entendiera como una carga adicional al horario de clase. Estos criterios de actuación consistían en detraer -del tiempo asignado en el horario para cada clase- una fracción de tiempo, de manera que la suma de todas esas fracciones no agotadas durante todo el cuatrimestre permitiera disponer del tiempo necesario para realizar actividades complementarias.

Quizás se vea más claro esto último con un par de ejemplos. Una asignatura de 6 créditos se traduce en cuatro horas de clase a la semana durante un cuatrimestre (dos clases - o dos sesiones- de dos horas cada una), de las cuales 3 horas y 20 minutos son de clase (una hora y cuarenta minutos por clase), y el tiempo restante hasta completar las cuatro horas es el destinado a las actividades complementarias y al examen (diez horas)[589]. Por su parte, en una asignatura de 7,5 créditos - tres horas de clase semanales en un cuatrimestre y dos horas semanales en el otro- deberán impartirse, respectivamente, dos horas y media en un cuatrimestre (una clase de una hora y media, y otra clase de una hora) y en el otro cuatrimestre, una hora y cuarenta minutos, siendo el tiempo restante el destinado a las actividades complementarias y a los exámenes (12,5 horas).

Lógicamente, en aquellos casos en los que no se programen o no vayan a realizarse actividades complementarias, no deberá detraerse del tiempo de clase ninguna fracción, debiendo agotarse en tal caso todo el espacio temporal asignado en el horario.

[589] Que resultan de sumar los 40 minutos de cada semana (20 minutos por clase) que no se habrán empleados en impartir la clase, por las quince semanas del cuatrimestre (40 minutos por quince semanas= diez horas).

De otro lado, cabe apuntar que esas orientaciones acerca del modo en que pueden organizarse las clases para hacer posibles las actividades complementarias, son solo una posibilidad. Nada impide que puedan organizarse de otro modo siempre que no se consuma todo el tiempo de clase y se reserve parte de ese tiempo para la realización de actividades complementarias (p. ej. impartiendo tres horas de clase de forma continuada y dejando el tiempo restante para las actividades complementarias). Pero repárese en lo antipedagógico que pueden resultar algunas soluciones y en la necesidad de no atender, en la organización de la docencia, a los meros intereses particulares del docente, sino al interés esencial del estudiante en recibir una docencia pautada y equilibrada.

Pues bien, también en este punto, los obstáculos no se hicieron esperar: desde profesores que están habituados a impartir las dos horas de clase de manera continuada y para los que no resulta adecuado sacrificar tiempo de clase en favor de las actividades complementarias; profesores para los que su horario es el que eligieron en el momento de elaborar el POD, sin tener conocimiento de las actividades complementarias, y a los que no cabía exigir mayor dedicación de la que correspondía a su horario; la dificultad para organizar actividades complementarias con distintas agrupaciones habida cuenta de la incertidumbre del profesor que iba a asumir el grupo; y también, los problemas de espacio: la necesidad de reservar un aula con capacidad suficiente para un número elevado de estudiantes cuando la actividad se dirigía a varias agrupaciones[590].

Con todo, pienso que hay que seguir insistiendo en lo formativo de las actividades complementarias y en el objetivo que todos debemos trazarnos - quizás de manera progresiva- para lograr que las mismas vayan incorporándose a nuestra metodología docente habitual, tal como ocurrió en su momento con otras novedades como el aula virtual o las presentaciones power point. Con una correcta planificación y coordinación de las actividades complementarias - de curso y de grupo- podría lograrse que comenzado el curso académico, el estudiante pudiera señalar en su horario las fechas concretas de las mismas, evitando que el día reservado para tales actividades acabe siendo no lectivo.

[590] También es cierto que los mayores problemas se planteaban en el Grado en Derecho que contaba en primer curso con quince agrupaciones. Tema distinto eran los Grados en Criminología, y en Ciencias Políticas y de la Administración, que contaban, en ambos casos, con dos agrupaciones.

4. Los distintos niveles de coordinación

Finalmente, me gustaría apuntar unas líneas sobre otro de los aspectos clave en el proceso de implantación del Grado: el de la coordinación. Y es que, todo lo expuesto anteriormente en relación con las agrupaciones, con la unificación de criterios, y con las actividades complementarias hizo surgir como necesaria la coordinación[591]. También otras razones de mayor peso en las que no voy a profundizar por exceder de los fines de esta comunicación, y centradas en la necesidad de racionalizar los contenidos de las asignaturas, evitando que contenidos transversales se reiteren en diferentes asignaturas, asumiendo que se ubiquen en una sola de ellas y permitiendo aligerar el contenido de las demás.

A estos efectos, se diseñaron cuatro categorías o niveles de coordinación: el coordinador de titulación, el coordinador de curso, el coordinador de asignatura, y el coordinador de grupo.

El coordinador de la titulación debe desarrollar una coordinación vertical entre los distintos cursos de la titulación (primero con segundo, segundo con tercero, etc.). Le corresponde revisar que en las Guías Docentes de los distintos cursos no se reiteren contenidos; organizar actividades que puedan servir de enlace entre los distintos cursos de la titulación, además de la orientación en cada uno de los cursos acerca de las cuestiones relevantes de cara al siguiente; canaliza la información de los coordinadores de curso y de grupo, y realiza los informes correspondientes sobre los resultados del curso, los problemas que hayan podido plantearse, y las propuestas de mejora, exponiéndolo a la Comisión Académica de la Titulación (CAT); debe también informar acerca de la titulación que coordina a los estudiantes de nuevo ingreso; y es responsable de la evaluación interna y externa de la titulación.

El coordinador de curso desarrolla una coordinación horizontal puesto que es el responsable de la organización de todos los grupos de un mismo curso (p. ej. todos los grupos de primero). Debe organizar y supervisar las actividades que resulten adecuadas y deban ser seguidas por todos los grupos del mismo curso (p. ej. taller de fuentes; visita a alguna institución como las Cortes Valencianas); también atender los problemas que se detectan en la ordenación y seguimiento del curso (horarios, profesores, incidencias con las aulas, con las fechas de exámenes parciales o finales). Debe realizar un informe

[591] Sobre la coordinación también, GOMEZ INIESTA, D., "La enseñanza del Derecho a examen", *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 21, mayo 2011, p. 34.

acerca de los resultados del curso y en el que se reflejen las posibles incidencias y las propuestas de mejora.

El coordinador de la asignatura cumple una labor de coordinación interna con el resto de profesores de su departamento o área. Le corresponde la tarea de elaborar la Guía Docente de la asignatura, en la que se fijarán los contenidos de la misma, la metodología, el sistema de evaluación, y la distribución del trabajo no presencial, todo ello de manera consensuada con el resto de profesores del área. Aprobada la Guía Docente por el Consejo de Departamento, su labor continúa con la supervisión del desarrollo de la asignatura durante el curso académico, intentando que todos los grupos de la asignatura sigan un ritmo similar en las explicaciones de clase, y procurando la uniformidad de criterios en cuanto al sistema de evaluación. Deberá participar en las reuniones de coordinación convocadas por el coordinador de curso en la fase de elaboración de las Guías. En particular, las disfunciones que en algunos casos se han producido en relación con esta coordinación han residido en que no siempre ha sido asumida por un profesor que haya impartido después la asignatura, siendo lo razonable que el coordinador sea uno de los profesores que la imparta.

Finalmente, el coordinador del grupo realiza una coordinación limitada a una de las agrupaciones del curso, debiendo ser uno de los profesores de esa agrupación que coordinará al resto de profesores de las demás asignaturas. Debe convocar una reunión de coordinación al comienzo del curso - cuando estén determinados los profesores que van a impartir clase en esa agrupación- para concretar las posibles actividades que tengan planificadas y evitar concentraciones de trabajo en unas mismas semanas. También deberá realizar una reunión finalizado el cuatrimestre, para comentar los resultados y las posibles incidencias, y una reunión al finalizar el curso.

En relación con la coordinación (exceptuando la de titulación) se han planteado, en términos generales, dos tipos de cuestiones. De un lado, la falta de implicación por parte del profesorado, no tanto en la tarea de coordinar - en el sentido de convocar las reuniones e informar del objetivo de la coordinación-, cuanto en la de dejarse coordinar; en la de asistir y participar en el logro de este objetivo. Raramente podrá convocarse una reunión de este tipo a la que puedan asistir todos los convocados: algunos tendrán clase, otros tendrán tutorías, otros tendrán una reunión de coordinación de otro curso y/o grupo; o bien tendrán una reunión sobre un proyecto de investigación del que forman

parte, y por supuesto, otros estarán de estancia o en un congreso[592]. De otro lado, en la búsqueda de profesores que pudieran asumir las tareas de coordinación se presentaba como ineludible la cuestión de la contraprestación que dichas tareas pudieran tener en la trayectoria académica del profesorado. El incentivo para asumir tales tareas se vinculaba entonces a la futura entrada en vigor del programa Docentia, en el que se valora el tiempo dedicado a estas tareas de coordinación, programa, que como se ha dicho, todavía no ha entrado en vigor.

[592] Como apunta GÓMEZ INIESTA, D., La enseñanza del derecho…, cit., p. 35, la mayor implicación que exigen los Grados se ha producido en un momento de crisis económica, por lo que "la respuesta de amplios sectores del profesorado es la resistencia, destacando el papel de la investigación".

Para una visión gráfica de los distintos niveles de titulación se aporta este cuadro:

GRADO EN DERECHO (CURSO 2010-11)

COORDINADOR DE TITULACIÓN:
Realiza una coordinación vertical entre cursos (primero con segundo, p. ej.). Su función es coordinar asignaturas de la titulación para evitar solapamientos en los contenidos y organizar actividades conjuntas
Profª Dra. Purificación Peris

↓

COORDINADOR DE CURSO:
Realiza una coordinación horizontal. Su función es coordinar las asignaturas de un curso (todas las de primero, p.ej.) para evitar solapamientos y organizar actividades interdisciplinares.
Coordinador de Primero de Grado en Derecho
Prof. Dr. Göran Rollnert

↓

COORDINADOR DE ASIGNATURA
Elabora la ficha académica de la asignatura y coordina a los Profesores de su área que la impartan para procurar que todos los grupos sigan el mismo ritmo en la explicación de los contenidos
Coordinadores de asignaturas de primero:

DERECHO CIVIL: Profª .Dras. Mª Jesús Monfort y Dolores Más
DERECHO CONSTITUCIONAL: Prof. Dr. Göran Rollnert
TEORÍA DEL DERECHO: Prof. Dr. August Monzó
HISTORIA DEL DERECHO: Prof. Dra. Pilar Hernando
TÉCNICAS Y HABILIDADES JURÍDICAS. Prof. Dr. José García Añón
DERECHO ROMANO: Prof. Dr. Alejandro Valiño
ECONOMÍA POLÍTICA: Prof. Dr. Miguel Puchades
INSTITUCIONES JURÍDICAS DE LA UNIÓN EUROPEA: Profes. Dres. Roberto Pérez/Antonio Bar/Juan A. Ureña
DERECHO ECLESIÁSTICO DEL ESTADO: Prof. Dra. Yolanda García

↓

COORDINADOR DE GRUPO
Coordina a los profesores que imparten las distintas asignaturas en una misma agrupación. Intenta evitar que las actividades se concentren en una misma semana

5. A modo de conclusión

Como indicaba al comienzo de la comunicación, con ella he pretendido describir una parte de la realidad que ha rodeado al proceso de implantación del Grado, así como aportar cierta información acerca de los fines a los que atendían algunas acciones (diseño de agrupaciones; distribución horaria de las asignaturas; planificación de actividades complementarias). Hay otros muchos factores que han influido también en este proceso de implantación del Grado y que no cabe descartar; uno de ellos, la situación de crisis económica y las reformas legislativas que han inducido al profesorado a primar la investigación sobre la docencia, ya que el parámetro de medida de la primera (el sexenio) ha pasado a ser elemento determinante de importantes efectos (carga docente, promoción-acreditación), en clara desigualdad con el valor que pueda darse al esfuerzo y al tiempo invertidos en la planificación y desarrollo de la docencia.

De otro lado, la implantación del Grado en nuestra Facultad y la consiguiente incorporación del profesorado al mismo ha sido paulatina, y ello ha determinado que la información acerca de la estructura y de las peculiaridades del nuevo Plan no haya sido asimilada por todos con carácter general, sino a medida que cada profesor ha ido asumiendo asignaturas de Grado. Es muy probable, y hablo en primera persona, que el primer curso de impartición de Grado no haya sido posible ejecutar correctamente aquello establecido en la programación inicial, siendo mejorable para el siguiente curso académico. De ahí que quizás quepa esperar a cerrar el proceso de implantación de los cuatro cursos del Grado para poder hacer balance del mismo y advertir de las necesarias mejoras.

Creo también que debe repensarse la ordenación académica de las asignaturas en cuanto a su carácter anual o semestral, atendiendo a la complejidad de las mismas, a su integración con el resto de asignaturas del curso, y a la necesidad de equilibrar los dos cuatrimestres, no tanto en lo relativo al número de horas de docencia en cada uno de ellos, que también, cuanto en la realización de exámenes al finalizar cada cuatrimestre. En el proceso de implantación del Plan en el que nos encontramos no es momento para dividir una asignatura anual en dos cuatrimestrales; pero sí puede ponerse remedio a la concentración de asignaturas anuales que se produce en el segundo curso del Grado con la realización de exámenes parciales que permitan la superación progresiva de las asignaturas. Ocurre que, en este punto, vuelve a plantearse la misma cuestión que ha sido analizada en esta comunicación: el carácter personal e individual que siempre ha

tenido la decisión acerca de realizar una prueba parcial y la dificultad para generalizar tal decisión en todos los grupos.

Finalmente, es necesario resaltar la idea de la coordinación o la necesidad de organizar nuestra docencia con los demás profesores que vayan a impartir la misma asignatura - coordinación interna del área- y las demás asignaturas del curso - coordinación con el grupo-, aunando esfuerzos, y aprovechando actividades complementarias e interdisciplinares para varias agrupaciones. No se trata de que el estudiante tengan tal variedad de actividades que le impidan organizar su tiempo para preparar la asignatura; se trata de que tenga unas mínimas actividades programas desde el principio de curso y de las que pueda conocer la repercusión que van a tener en su nota final.

Bibliografía y legislación:

RD 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional

RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales

Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo

GOMEZ INIESTA, D., "La enseñanza del Derecho a examen", E*l Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 21, mayo 2011.

MANGAS MARTÍN, A., "La evaluación de la investigación jurídica en España", *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, núm. 23, 2011.

53. LA IMPLANTACIÓN DEL GRADO EN DERECHO Y DEL GRADO EN CIENCIAS POLITICAS Y DE LA ADMINISTRACIÓN EN LA FACULTAT DE DRET DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA. ESTUDI GENERAL

Oscar Barberá, Coordinador del Grado de Ciencias Políticas y de la Administración. Universitat de València. E-mail: O.Barbera@uv.es

Purificación Peris García. Coordinadora del Grado de Derecho. Universitat de València E-mail: purificacion.peris@uv.es

Introducción.

La Facultat de Dret mediante la aprobación de los Grados en sus distintas titulaciones asumió el reto de la Declaración de Bolonia y el cambio de modelo educativo que la misma supone.

El Grado en Derecho.

El Grado en Derecho[593], cuya implantación se inició en el curso académico 2010/2011, Grado en Derecho sustituye a una licenciatura con una larga y reconocida tradición universitaria bajo esta misma denominación, tanto en nuestro país como en el ámbito internacional. En el caso de la Universitat de València, los estudios de Derecho han existido, aunque con otras denominaciones, desde la propia fundación de esta Universitat hace más de 500 años.

Desde el punto de vista académico los estudios universitarios de Derecho proporcionan al futuro jurista una visión general del ordenamiento jurídico y las herramientas metodológicas necesarias para la interpretación y aplicación de las normas a los supuestos de hecho que se plantean en la realidad social. El Grado en Derecho se ajusta a la experiencia en el ámbito europeo en el que existen grados similares en la práctica totalidad de los países, como demuestran los estudios realizados en el marco del Libro Blanco de Derecho.

[593] Para mayor información del Grado en Derecho, plan de estudios, movilidad: http://www.uv.es/uvweb/universitat/ca/estudis-grau/grau-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847455682

El grado tiene un total de 240 créditos de los cuales 60 se reparten en formación básica, 162 en obligatoria (incluyendo prácticas externas y trabajo final de grado) y 18 en materias optativas. Cada uno de los cursos tiene una carga equivalente de trabajo de 60 créditos. La formación básica se cursa en el primer año. En cuanto a la optatividad de cuarto curso, se establecen once itinerarios de 18 créditos de optatividad, de los cuales tres se encuentran vinculados exclusivamente con los dobles grados que la Facultat de Dret oferta, Derecho-ADE, Derecho-Criminología y Derecho-Ciencias Políticas y de la Administración. El alumno habrá de cursar al menos uno de estos itinerarios para obtener el correspondiente título. Con esta oferta de itinerarios se pretende ofrecer al estudiante en Derecho. Desde el punto de vista académico con esta estructura y oferta se pretende que los estudios de Derecho representen una formación jurídica básica de carácter generalista que debe permitir a los graduados el acceso a una multiplicidad de profesiones jurídicas.

Este perfil capacitador de los estudios de Derecho resulta especialmente acentuado en relación con las profesiones a las que sólo puede accederse con la posesión del título de Derecho previo cumplimiento del resto de requisitos legales y la superación, en su caso, de la correspondiente oposición, sin olvidar que las posibilidades de inserción profesional del graduado en Derecho presentan una extraordinaria variedad.

El proceso de implantación y sus rendimientos iniciales.

Implantado el Grado y el sistema de garantía de calidad al que está sometido, disponemos de algunos datos de los rendimientos iniciales, si bien extremadamente parciales sobre los dos primeros años de funcionamiento del grado en Derecho[594].

Uno de los principales atractivos del grado en Derecho es precisamente es la virtualidad de obtener una titulación versátil para multiplicidad de salidas profesionales. Sin embargo, esto también puede resultar una fuente de problemas debido a diversos fenómenos que aparecen reflejados en los resultados de las evaluaciones que se han llevado en estos años, tanto por parte del estudiantado: falta de motivación de los

[594] En estos momentos tenemos concedido un proyecto de la UVEG UV-SFPIE_FO13-147517, cuyo objetivo principal es precisamente analizar los resultados académicos obtenidos en varias asignaturas los alumnos de Grado de la Facultad de Derecho intentando verificar la vinculación entre resultados académicos e innovación en metodologías docentes y evaluación que el EEES ha supuesto.

estudiantes en el primer curso ante un primer año de formación básica, el escaso conocimiento real del contenido del grado al que acceden, la idealización de los estudios que van a cursar, como por parte del profesorado: necesidad de adaptación de los profesores a los cambios de funcionamiento derivados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), desarrollo de metodologías más activas y continuadas de aprendizaje, creación de estructuras de coordinación horizontal y vertical.

Sin duda alguna el contexto socio-económico iniciado con la crisis económica de 2008 constituye a su vez un conjunto de elementos que puede dificultar la implantación del grado.

En el Sistema de Garantía de Calidad se especifica la realización de una encuesta de satisfacción a los y las estudiantes de primero. La encuesta consta de 21 ítems (además de las cuestiones identificativas), distribuidos en los siguientes bloques:

1) Organización de la enseñanza, en el que se hace hincapié en las posibles incidencias que se hayan podido producir en la organización del curso y sobre la información recibida en el proceso de matriculación.

2) Orientación a los y las estudiantes, en la medida que la encuesta va destinada a estudiantes de primero se insiste en el bloque de orientación e información que reciben sobre los servicios que ofrece la universidad y la titulación.

3) Planificación de la enseñanza, se hace referencia a si han sido de utilidad las guías docentes y si se ha respetado la planificación inicial y las actividades programadas.

4) Infraestructuras, se le solicita al estudiante que valore el grado de adecuación de las instalaciones docentes y las destinadas al trabajo y estudio.

5) Coordinación, se evalúa la existencia de coordinación entre las diferentes asignaturas de la titulación.

6) Desarrollo de la Enseñanza, es el bloque que mayor número de ítems tiene y valora el grado de satisfacción con las metodologías y materiales utilizados.

7) Información Pública, se evalúa si el estudiantado considera que tiene suficiente información.

8) Bloque General, en el que se incluyen los aspectos globales de la titulación como; interés de los estudios, calidad del profesorado, recomendarías esta titulación a otros compañeros y compañeras y por último, satisfacción con la titulación.

En todos los ítems de la encuesta se ha utilizado una escala de graduación de tipo Likert con 5 valores, considerando la opción 1 como totalmente en desacuerdo y la opción 5 como totalmente de acuerdo.

Debe subrayarse que el número de respuestas no es muy alto. De los **560** alumnos de primero del grado han respondido 161. Esto constituye un punto débil que tiene que ver con el desconocimiento de los estudiantes de la utilidad de las encuestas.

De los estudiantes que han respondido la encuesta, el 91% son mujeres frente al 70% que representan los hombres. Respecto a la modalidad de acceso a los estudios, de los estudiantes encuestados, destacamos que la PAU supone la principal vía de acceso (132%) seguida, en orden de importancia, de los módulos formativos de titulación superior.

Es importante destacar que en prácticamente todos los ítems se han mejorado ligeramente las puntuaciones obtenidas en la anualidad anterior.

A nuestro juicio, la información que proporcionan los ítems del bloque General (en el marco en que se centra la comunicación) son los más importantes para el análisis de la titulación, ya que aquí el estudiante valora globalmente el interés de la titulación, la calidad del profesorado y la satisfacción con el título. Además de lo anterior, la recomendación a otros compañeros es uno de los ítems clave para conocer el nivel de satisfacción del estudiante con la titulación que están cursando.

La media de este bloque es de 3,94 lo cual es bastante satisfactorio. Si bien es levemente superior al curso anterior (3,91) conviene destacar, sin embargo, que la valoración de este curso es sensiblemente inferior a la media general de la universidad.

El interés de la titulación para los estudiantes alcanza una valoración de 4,32 que es bastante alta, manteniéndose prácticamente en los datos del curso 10-11 (4,3). Si bien el punto más crítico de este bloque es la satisfacción con la calidad del profesorado (3,63) se sigue mejorando respecto del curso 2010-11 (3,47). Los alumnos definitivamente recomendarían la titulación a otros compañeros (4,01 frente al 3,97 del curso 10-11) pero de nuevo los datos empeoran décimas respecto a la media de la Universidad. De forma parecida, la satisfacción con la titulación recibe una puntuación de 3,82 lo que empeora la nota del curso 10.11 (3,89).

Evaluación General de la titulación

	Curso 2010/2011	Curso 2011/2012	Diferencia 11-12/10-11
Interés de la titulación	4,3	4,32	+0,02
Calidad del profesorado	3,47	3,63	+0,16
Recomendación de la titulación a otros compañeros	3,97	4,01	+0,04
Satisfacción con la titulación	3,89	3,82	-0,07

Con el estudio de la encuesta podemos señalar los puntos fuertes y acciones de mejora que detectamos del análisis de los datos.

PUNTOS FUERTES
SA18. El interés de la titulación (4,32)
SA20. Recomendaría la titulación a otros compañeros (4,01)
SA21. Satisfacción con la titulación (3,82)
SA3. Desarrollo de actividades de orientación para facilitar la integración académica (3,81)
SA15. El profesorado asiste siempre a clase y a las actividades presenciales previstas en el calendario (3,75)

Acrónimos:
SA: Encuesta de satisfacción de los alumnos
OE: Otras evidencias (reuniones de coordinación, etc.)
El número que sigue a las letras del código se corresponde con el número del ítem en la encuesta.

PUNTOS DÉBILES	**ACCIONES DE MEJORA**	**TEMPORALIZACIÓN**	**RESPONSABLE**
SA4) Orientación para organizar el curso y la titulación (2,84)	SA4.1) Programa Mentorías	Curso 2012-13	SEDI + Equipo directivo + Coord. Grado.
SA9) La coordinación entre más de un profesor en una misma asignatura (3,08)	SA9.1) Que la Comisión Académica del Título apruebe los Anexos antes del inicio de la docencia de cada cuatrimestre. SA9.2) Revisar la estructura de coordinación definida en el Protocolo de la Facultad. SA9.3) Que los departamentos con docencia en varios cursos del grado den cuenta ante la Comisión Académica del Título de las reuniones de coordinación	Curso 2012-13	Rectorado+ Equipo Directivo + CAT + Departamentos+ Coord. Grado.

	interdepartamental para coordinar contenidos antes del inicio de la docencia de cada cuatrimestre. SA9.4) Reducir el número de profesores asociados impartiendo docencia en el grado SA9.5) Publicar información sobre el número de profesores por asignatura en cada curso Nota: igual a SA6 en Tabla DE7,que SP10 en la encuesta de satisfacción de los profesores y que IDE21 en Tabla REH2		
SA1b) Resolución de las incidencias del curso (2,75)	SA1b.1) Que al principio de cada cuatrimestre los departamentos informen a la CAT de los profesores que van a impartir la docencia de cada asignatura. Y que se comuniquen todas las incidencias que se produzcan a lo largo del curso. SA1b.2) Crear comunidades virtuales de curso dirigidas por la coordinación del grado. SA1b.3) Invitar con voz pero sin voto a un mínimo de un delegado por curso a la Comisión Académica de Título. SA1b.4) Crear una comunidad virtual entre los delegados de curso y la coordinación del grado. SA1b.5) Informar de oficio a la Coordinación del Curso sobre las quejas escritas presentadas por los estudiantes y su desarrollo. Nota: igual que OE en Tabla DE7.	Curso 2012-13	Rectorado+ Equipo Directivo+ Departamentos+ CAT+ Coord. Grado.
SA2) Información en la preinscripción (3)	SA2) Cambiar web UV.	Curso 2012-13	Secretaría + Rectorado
SA10) La coordinación entre el profesorado del curso (3,28)	Ver SA9	Curso 2012-13	Equipo Directivo + Coord. Grado

Acrónimos:

SA: Encuesta de satisfacción de los alumnos

OE: Otras evidencias (reuniones de coordinación, etc.)

El número que sigue a las letras del código se corresponde con el número del ítem en la encuesta.

Además de esta encuesta desde los servicios de Calidad de la Universidad nos ofrecen Las evidencias disponibles sobre el rendimiento académico de los estudiantes todavía muy parciales pero también positivas. Aunque todavía no tenemos datos sobre estas tasas, ya que únicamente se han implantado y obtenido datos de dos anualidades o cursos académicos, si analizamos los datos disponibles (tasa de éxito, de rendimiento, y presentados) inferimos que las tasas medias recogidas en el documento VERIFICA se pueden conseguir.

a) Tasa de rendimiento, tasa de éxito y tasa de presentados/as

En el curso 2011-12, el 82,58% de los créditos matriculados han sido créditos presentados a evaluación (tasa de presentados). De los créditos presentados a evaluación, el 84.69% son créditos superados (tasa de éxito), lo que refleja que el grado de derecho obtuvo, para el citado curso académico, una tasa de rendimiento del 69,94%

Esta tasa de rendimiento supone un ligero descenso con respecto a la obtenida en el curso anterior que fue de 72,88%. Asimismo, lo mismo ocurre con la tasa de éxito como la de presentados/as respecto a las obtenidas en el curso anterior que alcanzaron un valor del 85,4 % y 85,33 % respectivamente.

Aunque esto indica un ajuste en el Grado entre las competencias y las metodologías docentes y formas de evaluación establecidas, hay que comprobar las causas del descenso. Por otra parte hay que poner de manifiesto los buenos resultados conseguidos por los alumnos que ingresan en el grado con notas de corte superiores a 8,02 sobre un total de 14 puntos.

Si bien valoramos positivamente los resultados alcanzados consideramos que sería conveniente analizar la distribución de alumnos de primer ingreso en función de su orden de elección de la titulación. Esta información nos permitiría dar mayor fuerza o importancia a las tasas de rendimiento obtenidas en el curso 2011/2012.

b) Tasa de abandono de primer curso

De acuerdo con los datos facilitados por el Centro de Cálculo de la Universitat de València, obtenemos que en el curso 2010/2011 la tasa de abandono de primer curso es del **11,68%**, las principales razones que la explican son traslados de matrícula, aplicación de la normativa de permanencia de la Universitat de Valencia y la baja voluntaria de los estudiantes.

La tasa de eficiencia, la tasa de graduación, la tasa de abandono y la duración de los estudios no procede analizarlas ya que para las fechas que se están analizando sólo se han implantado dos anualidades.

c) Tasa de rendimiento, tasa de éxito y de presentados/as de los/as estudiantes de nuevo ingreso

Centrándonos en los/as estudiantes de nuevo ingreso que se incorporaron al grado en el curso 2011/2012, podemos establecer que el 82,58% de los créditos matriculados han sido créditos presentados a evaluación (tasa de presentados). Los estudiantes de nuevo ingreso superan el 86,66% de los créditos a los que se presentan a evaluación (tasa de éxito), lo que refleja que la tasa de rendimiento para los/as estudiantes de nuevo ingreso fue del 76,77%.

Esta tasa de rendimiento supone una mejora con respecto a la obtenida en el curso anterior que fue del 73,65%. Asimismo, la tasa de éxito para estudiantes de nuevo ingreso mejora respecto al curso anterior donde se alcanzó un valor de 85,84%. Por el contrario cabe destacar una ligera caída en la tasa de presentados de estudiantes de nuevo ingreso registrándose un 88,59% en el curso 2011/2012. No obstante, a pesar de que se ha reducido la tasa de estudiantes de nuevo ingreso presentados, la tasa de rendimiento es superior.

En definitiva, teniendo en cuenta los datos que poseemos para las dos anualidades implantadas podemos concluir que los indicadores de los estudiantes de nuevo ingreso (tasa de éxito, tasa de rendimiento y tasa de presentados) son adecuados.

Fuente: Unitat de Qualitat, UV. SD: Sin datos disponibles.

También empiezan a disponerse algunas evidencias sobre las evaluaciones de los estudiantes a los profesores. Lo más destacable, que **las medias de todos los bloques en los que se agrupan los diferentes ítems han mantenido o con oscilaciones mínimas** en las puntuaciones con respecto a las obtenidas en la anualidad anterior.

En el bloque de **materiales y guía docente** el resultado es bastante positivo, ya que se alcanza un valor de 4,05. señalar que si bien esta puntuación ha bajado respecto al curso 2010-11 (4,10) se mantiene por encima de la media de la Universitat de València (3,90).

El ítem mejor valorado en este bloque es, desde el principio me han facilitado la guía docente de la asignatura que estoy cursando, que ha obtenido un 4,35. Se debe señalarse que esta nota ha descendido respecto al curso anterior (4,47) pero sigue estando por encima de la media de la universidad (4,19). Desde la CAT se han establecido mecanismos para que todas las guías docentes de la titulación se hayan publicado antes del inicio de los cursos en la página web de la titulación.

El resto de ítems han obtenido puntuaciones parecidas (todas por encima de 3,8). La más baja es la referente a la guía docente como punto de referencia durante el curso con un 3,81 que, en el curso anterior fue de un 3,88 y está por encima de la media de la UV que es de 3,63.

En el bloque de **metodología** el resultado es bastante bueno (3,95). los datos son parecidos al curso 2010-11 y, como ya sucedía con el bloque anterior, los datos cada vez están por encima de la media de la universidad (3,85). Existe bastante convergencia en las puntuaciones otorgadas a los distintos ítems del bloque.

La mejor puntuación es la obtenida cuando se pregunta si los contenidos concuerdan con los objetivos de la asignatura (4.13) si bien en este ítem la nota desciende respecto a los resultados del curso anterior (4,16) y acorta la distancia con la media de la UV (4,01). La peor nota se obtiene en el ítem referido si el profesor se coordina con el resto (3,82) lo que denota la debilidad aún el sistema de coordinación implantado. Sin

embargo hay que destacar que esta nota ha aumentado ligeramente respecto al curso anterior (3,70) y aún a así sitúa a cierta distancia por encima de la media de la universidad (3,81).

En el bloque de **tutorías** la media aumenta (3,94) respecto a la del curso 2010-11 (3,84) manteniéndose a una distancia creciente con los resultados de la UV (3,92). De nuevo existe bastante convergencia en las puntuaciones otorgadas a los distintos ítems del destacando respecto de la media de la universidad(4.13) el ítem referido al cumplimiento del profesor con el horario de atención tutorial (4,17).

Todos los ítems han aumentado con respecto del curso anterior.

En el bloque dedicado a la **actitud** del profesorado es donde se obtienen los resultados más altos de la encuesta. La media es alta (4,31) por encima de la media de la UV (4,22) pero ha descendido respecto al curso 2010-11 (4,33). Como en bloques anteriores hay una notable convergencia en los resultados de los ítems y todos ellos están por encima de la media de la universidad.

El respeto del profesor hacia los estudiantes es el ítem mejor valorado de este bloque (4,41) pero, de nuevo, la nota baja respecto a los resultados del curso 2010-11 (4,47). Los otros dos ítems del bloque, la accesibilidad y la comunicación entre profesor y alumnos reciben resultados parecidos (4,33 y 4,18 respectivamente).

A nuestro juicio, la información que proporcionan los ítems del bloque **general** son los más importantes para el análisis de los resultados de la evaluación de la docencia ya que aquí el estudiante valora globalmente el interés por la asignatura y la calidad del profesorado.

La media de este bloque es de 4,03, lo cual es bastante satisfactorio. Conviene destacar, que la valoración de este curso es algo superior al del curso 10-11 (4,02). Además, debe añadirse que la media de este curso está por encima de la media general de la universidad (3,94).

Propuestas de mejora:

1. Procurar que no haya solapamiento entre tutorías y clases
2. Más énfasis en fomentar el trabajo autónomo del alumno
3. Las notas de las actividades de evaluación continuada deben estar publicadas antes de la nota del examen
4. De acuerdo con lo anterior, reforma del protocolo de la Facultad.

LA IMPLANTACIÓN DEL GRADO EN CIENCIA POLÍTICA Y DE LA ADMINISTRACIÓN PÚBLICA

Presentación

El programa de grado en Ciencias Políticas y de la Administración Pública[595] (CPAP) fue aprobado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación y el Consejo de Universidades durante el verano de 2010 para empezar su aplicación durante el curso 2010/11. El grado daba continuidad a la licenciatura en Ciencias Políticas y de la Administración iniciado en la Facultad de Derecho de la Universitat de València durante el curso 2005-06.

El grado tiene un total de 240 créditos de los cuales 60 se reparten en formación básica, 162 en obligatoria (incluyendo prácticas externas y trabajo final de grado) y 18 en materias optativas. Cada uno de los cursos tiene una carga equivalente de trabajo de 60 créditos. La formación básica se distribuye entre el primer y el segundo curso, permitiendo que desde primero se impartan asignaturas obligatorias como Fundamentos de Ciencia Política y de la Administración o Métodos y Técnicas de Investigación. La formación del grado es muy pluridisciplinar distribuyéndose a tercios entre asignaturas específicamente vinculadas con la Ciencia Política, el Derecho y el resto de estudios de Ciencias Sociales y Humanas (Sociología, Economía, Historia, Geografía).

Desde el curso 2010-11 la oferta se ha limitado a 90 plazas (sin nota de acceso) que se distribuyen en dos grupos, uno con docencia en castellano y otro con docencia en

[595]La información básica del grado puede encontrarse en la web de la UV: http://is.gd/Fa8ssj (Acceso 13-07-2013)

valenciano. Sin embargo, cabe señalar que además del grado en CPAP la Facultad de Derecho también ha empezado a implantar desde el curso 2010-11 un doble grado en Derecho y CPAP (45 alumnos) así como otro en CPAP y Sociología (35 alumnos). Durante los alumnos primeros años de implantación los alumnos del doble grado CPAP/S han tendido a incorporarse a los dos grupos de CPAP.

El proceso de implantación y sus rendimientos iniciales.

Aunque todavía parciales ya disponemos de algunas evidencias sobre los tres primeros años de funcionamiento del grado en CPAP. Las principales dificultades en el proceso de implantación se deben a cinco conjuntos de factores bastante interrelacionados: El primero tiene que ver con la pluridisciplinariedad de los estudios; El segundo está vinculado capacidad de crecimiento del Área de Ciencia Política y de la Administración; El tercer conjunto de factores tiene que ver con la adaptación de los profesores a los cambios del EEES; El cuarto con problemas de diseño del plan y, sobre todo, de distribución de la docencia; Finalmente, el quinto tiene que ver con el contexto socio-económico de la implantación de los grados.

Uno de los principales atractivos del grado en CPAP es su pluridisciplinariedad. Sin embargo, esto ha sido también una fuente de problemas debido, fundamentalmente a dos fenómenos:

1) A las dificultades que puede tener un claustro de profesores de distintas procedencias en comprender las especificidades y necesidades formativas de este tipo de estudiantes. En estos casos la mejor solución es tratar de fidelizar al mayor número de PDI permanente. En algunas asignaturas se ha avanzado bastante en este sentido, pero lamentablemente no ha sido en todas.

2) A la fragmentación de la docencia de algunas asignaturas entre varias áreas (luego volveremos sobre ello). Aunque esta fue una medida destinada precisamente a reforzar la pluridisciplinariedad del grado, la realidad ha demostrado que, aunque exista una coordinación entre los profesores (cosa que no siempre sucede), este tipo de asignaturas generan mucho descontento entre los estudiantes especialmente si son cuatrimestrales. Además, la fragmentación de asignaturas entre áreas reduce su atractivo entre el PDI

permanente lo que significa que estas terminan impartiéndose mayoritariamente por asociados.

La tabla 1 trata de ilustrar algunos de los problemas vinculados con lo dicho en los párrafos anteriores. Lo más destacado de la misma es el abrupto descenso en el número de profesores funcionarios y de PDI a tiempo completo que imparten docencia en el grado de CPAP así como en los créditos impartidos por el profesor PDI a tiempo completo. Obviamente, no hay una causa única vinculada con este descenso pero sin duda lo señalado anteriormente contribuye notablemente a ello.

Tabla 1. Indicadores de recursos humanos del grado en CPAP

	Curso 10-11	**Curso 11-12**	**Curso 12-13**
PDI Funcionario	62.5%	30.8%	SD
PDI Tiempo completo	81.3%	51.3%	SD
Créditos PDI Tiempo completo	86.6%	53.4%	SD

Fuente: Unitat de Qualitat, UV. SD: Sin datos disponibles.

El segundo conjunto de factores relacionados con las dificultades de implantación tienen que ver con el Área de Ciencia Política y de la Administración. Una de las principales objeciones de la ANECA a la evaluación inicial del grado tenía que ver con la falta de PDI permanente en esta Área. En el período que va desde el curso 2008-09 hasta la actualidad el área se ha ampliado con la llegada cinco PDI permanentes. Sin embargo la coincidencia de la implantación del grado, de los dos dobles grados y el largo proceso de extinción de la licenciatura ha generado importantes problemas en la elaboración del Plan de Ordenación Docente por parte del Área. Una consecuencia no deseada de este proceso ha sido la concentración del PDI permanente en los grupos de la mañana dejando prácticamente toda la docencia de los grupos de tarde del grado (en valenciano) a los profesores asociados.

El tercer grupo de problemas de implantación está vinculado con la adaptación de los profesores a los cambios de funcionamiento derivados del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Estos tienen que ver con el desarrollo de metodologías más

activas y continuadas de aprendizaje, pero también y fundamentalmente con la creación de estructuras de coordinación horizontal y vertical. Ambos cambios están requiriendo de un notable cambio cultural por parte del profesorado que tienen, como añadido, la desmotivación provocada por el contexto socio-económico. La creación de una estructura formal de coordinación en todos los cursos ha facilitado el proceso de adaptación de los temarios y evaluación en las guías docentes. Sin embargo, se ha avanzado menos en la coordinación de los anexos, en la realización de actividades complementarias y, sobre todo, en el diálogo entre los profesores que imparten una misma asignatura (entre grupos o dentro de un mismo grupo).

El cuarto conjunto de problemas tienen su origen en el diseño del plan del grado. Algunos de los principales aspectos vinculados con la estructura y contenidos del grado que deberán ser tenidos en cuenta en el momento de considerar la modificación del Formulario de Verificación son:

- La fragmentación de asignaturas entre diferentes áreas y departamentos.
- La falta de una asignatura de introducción a los estudios en CPAP (como existe en el resto de asignaturas de la facultad y grados parecidos). En la actualidad los contenidos de esta asignatura se reparte entre Fundamentos de CPAP I y Métodos y Técnicas de Investigación I.
- Demasiadas asignaturas con 4,5 créditos.

Finalmente, el contexto socio-económico iniciado con la crisis económica de 2008 constituye el quinto conjunto de elementos que ha dificultado la implantación del grado. El pésimo contexto económico ha dificultado notablemente el proceso de transición de las licenciaturas a los grados: La bajada del 5% del sueldo del PDI en 2010, la pérdida de una paga extra en 2012, el aumento de la dedicación docente del PDI permanente, las dificultades para promocionar o el aumento de las matrículas y las dificultades de los estudiantes para acceder a becas no han facilitado en nada el proceso.

¿En qué medida todos estos déficits de implementación han afectado al rendimiento de los estudiantes y a la valoración que estos y los profesores hacen de la docencia?

Las evidencias disponibles sobre el rendimiento académico de los estudiantes (tabla 2) son todavía muy parciales pero positivas. La nota media de acceso al grado de CPAP de los estudiantes procedentes de la selectividad se ha mantenido (8.61 en 2010-11, 8.85 en 2011-12). También lo ha hecho la nota de corte general (8.26 en 2010-11, 8.39 en 2011-12). Sin embargo, el rendimiento y las tasas de éxito de los estudiantes ha aumentado ligeramente tanto en primer curso como en toda la titulación.

Tabla 2. Indicadores de rendimiento académico de CPAP.

	Curso 10-11	**Curso 11-12**	**Curso 12-13**
Abandonos en 1º	23.3%	SD	SD
Rendimiento estudiantes 1º	69.1%	72.5%	SD
Rendimiento global	67.4%	75.7%	SD
Éxito global	80.6%	86.5%	SD
Presentados global	83.7%	87.6%	SD

Fuente: Unitat de Qualitat, UV. SD: Sin datos disponibles.

También empiezan a disponerse algunas evidencias sobre las evaluaciones de los estudiantes a los profesores. Lo más destacable, esta vez en negativo, es el progresivo empeoramiento de la nota global. Entre 2010-11 y 2011-112 estas pasan de estar por encima de la media de la UV a sensiblemente por debajo. En términos más específicos, los estudiantes del grado valoran especialmente: el interés de la titulación (4,16), que el profesor es respetuoso con los estudiantes; que la comunicación entre el profesor y el estudiante es fluida y espontánea (4,05) o que el profesor es accesible y esta dispuesto a ayudar (4,04).

Tabla 3. Evaluaciones de los estudiantes de CPAP sobre el profesorado (medias).

	CPAP 10-11	**UV 10-11**	**CPAP 11-12**	**UV 11-12**	**CPAP 12-13**	**UV 12-13**
Recomendaría asignatura	3.86	3.65	3.77	3.80	SD	SD
Recomendaría profesor	4.01	3.85	3.72	3.89	SD	SD
Media global	3.88	3.85	3.78	3.94	SD	SD

Fuente: Unitat de Qualitat, UV. SD: Sin datos disponibles.

Propuestas de mejora

Son muchas las posibles propuestas de mejora que podrían señalarse. Para facilitar la comprensión se ha procedido a agruparlos de acuerdo con los principales déficits de implantación señalados en las páginas precedentes. Abordar cada uno de estos problemas no es fácil porque requiere que los principales actores implicados lleguen a acuerdos satisfactorios sobre ellos, lo que en ocasiones no es posible.

1. Convertir la interdisciplinariedad en una fortaleza tratando de reducir los problemas existentes. En este sentido, y como ya señalamos, la principal medida debería ir encaminada a reducir el número de profesores con docencia en asignaturas compartidas por varias áreas. Si ello fuera posible, debería simplificarse la asignación de una misma asignatura a diversas áreas.

2. Mejorar la dotación de PDI a tiempo completo en el Área de Ciencia Política. Esto daría respuesta a las peticiones de ANECA, ayudaría a resolver substancialmente la alta tasa de profesorado asociado impartiendo docencia en el grado de CPAP y, contribuiría potenciales agravios con la docencia en valenciano.

3. Mejorar la coordinación entre profesores. En las encuestas generales de satisfacción con el grado este es uno de los aspectos más mal valorados tanto por los estudiantes como por los mismos profesores. Los estudiantes señalan que, en términos de coordinación, falla: La coordinación entre más de un profesor en una misma asignatura (2,92); La coordinación entre el profesorado del curso (3); La resolución de las incidencias del curso (3). Los profesores, por su parte hacen énfasis en que debe corregirse: La coordinación entre los diferentes profesores del grado (2,89); La coordinación entre las diferentes materias del grado (2,89) y la coordinación interdepartamental (2,89).

En este sentido, la Comisión Académica de Título ha pedido en reiteradas ocasiones a los departamentos que, en la medida de lo posible, se tienda a evitar que varios

profesores compartan asignatura durante un mismo cuatrimestre (sobre todo en los dos primeros cursos).

4. Revisar la estructura del grado una vez haya concluido su implantación. En este sentido puede sugerirse:

- Replantear la asignación docente (y, eventualmente, buscar la manera de compensarla) en asignaturas donde haya más de dos áreas asignadas.
- Valorar la conveniencia de una asignatura específica de Introducción a la Ciencia Política para el primer cuatrimestre de primer curso.
- Debería considerarse reducir el número de asignaturas y aumentar el número de créditos (por ejemplo 4,5 a 6). También debería replantearse el sentido de alguna asignatura anual convirtiéndola en cuatrimestral.
- Tratar de cubrir los eventuales vacíos de contenidos que puedan detectarse.

Para concluir, se proponen unas breves recomendaciones para tratar de corregir algunos problemas observados a partir de los datos de rendimiento académico de los dos últimos cursos.

- En algunos casos se han observado grandes diferencias en las tasas de éxito de los grupos PA y PB. Los coordinadores de asignatura y, más en general, los departamentos, deberían tratar de asegurar que el nivel de exigencia en los diversos grupos de un mismo grado sean lo más equivalentes posibles. Si no se crean inevitables agravios comparativos.

- Hay asignaturas con tasas de éxito y rendimiento muy extremas. En algunas asignaturas se ha observado que el 100% de los alumnos aprueban sistemáticamente en la primera convocatoria, mientras que en otras tienden a suspender más del 80% de los presentados. En ambos casos los profesores implicados en la docencia deberían reflexionar sobre los niveles de exigencia.

54. LOS PROGRAMAS DE DOBLE TITULACIÓN DE GRADO EN LA FACULTAT DE DRET DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA: UNA APUESTA POR LA FORMACIÓN INTERDISCIPLINAR

Oscar Barberà Aresté, Profesor Contratado Doctor de Ciencia Política; Coordinador del Grado en Ciencias Políticas y de la Administración. Universitat de València. E-mail: o.barbera@uv.es

M. Pilar Bonet Sánchez, Profesora Titular de Derecho Financiero y Tributario; Coordinadora del Programa de doble Grado ADE-Derecho, Universitat de València. E-mail: Pilarbonet@uv.es

Javier Guardiola García, Profesor Titular de Derecho penal; Coordinador del Programa de doble Grado Derecho-Criminología,Universitat de València. E-mail: Javier.Guardiola@uv.es

M. del Pilar Hernando Serra, Profesora Titular E.U. de Historia del Derecho; Coordinadora del Programa de doble Grado Derecho-Ciencias Políticas y de la Administración, Universitat de València. E-mail: Pilar.Hernando@uv.es

Resumen:
La Facultad de Derecho de la Universitat de València oferta cuatro programas que permiten cursar simultáneamente dos titulaciones de Grado. Se describen los programas y se analiza su funcionamiento.

Palabras Clave: Coordinación docente – Dobles grados – Espacio Europeo de Educación Superior – Programas de doble titulación – Simultaneidad de estudios

Abstract:
The Faculty of Law of the University of Valencia offers four programs that allow students to pursue two simultaneous degrees. Programs are described and its performance is analyzed.

Keywords: Teaching Coordination - Double Degrees - European Higher Education Area - Dual Degree Programs - Simultaneous Studies

Introducción

La Universitat de València ha venido desarrollando, desde 2002 y a través de diversos proyectos, una reflexión sobre innovación educativa como preparación para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior a la que desde luego no ha sido ajena su Facultad de Derecho.

Dentro de este marco, la Facultad de Derecho y la Facultad de Economía pusieron en marcha en 2003 como grupo piloto un primer Programa de Doble Licenciatura ADE-Derecho[596], bajo la modalidad de Proyecto de Innovación Educativa orientado a la potenciación del aprendizaje del estudiante, la coordinación del equipo docente, la atención individualizada al discente y la incorporación de las TICs a la docencia (un detallado análisis en DASÍ COSCOLLAR ET AL., 2007). Los resultados de este grupo piloto han sido diversos y provechosos en el camino de adaptación al nuevo marco de los estudios de Grado, no sólo en cuanto a sus objetivos declarados[597], sino además al apuntar una vía de educación interdisciplinar –integrada y complementaria– de gran importancia formativa y singular interés profesional.

De hecho, al implantar en 2006 los estudios en Ciencias Políticas y de la Administración (CPA) la Facultad ofreció también un programa de Doble Licenciatura en Derecho y CPA[598] y, ahora en colaboración con la Facultad de Ciencias Sociales, un programa de Doble Licenciatura en Sociología y CPA[599].

La implantación de los estudios de Grado ha sido ocasión para consolidar y perfeccionar todos estos programas, y para añadir un programa de Doble Grado en Derecho-Criminología[600], completando así una oferta formativa que ha querido tener en cuenta las demandas de capacitación de la sociedad[601] y las sinergias formativas que titulaciones con importantes elementos comunes (lo que resulta evidente en aquellas cuya docencia organiza una misma Facultad, pero no sólo en ellas) pueden generar.

---

[596] https://secvirtual.uv.es/p/wwwuv/oca/titulaciones/titulacion_57_C.html?wlistado=

[597] Cuyos resultados han sido de gran utilidad posterior; cfr. el Protocolo académico-docente adoptado por la JUNTA DE LA FACULTAT DE DRET DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, 2011.

[598] http://www.uv.es/fatwireed/userfiles/file/ProgramaDobleDretPolitiques.pdf Sobre esta cuestión más detalladamente véase más abajo, apartado C.1.

[599] https://secvirtual.uv.es/p/wwwuv/oca/titulaciones/titulacion_488_C.html?wlistado=

[600] Debe tenerse en cuenta que la Licenciatura en Criminología era un título de sólo segundo ciclo, cuyo alumnado se integraba en parte por titulados en Derecho, pero cuya naturaleza no justificaba la previsión de un programa integrado con la Licenciatura en Derecho; al pasar a un Grado en Criminología de cuatro años la cuestión se perfila en sentido diferente.

[601] No es una afirmación ayuna de sustento: valga como botón de muestra la gran demanda de estas dobles titulaciones, cuya 'nota de corte' queda más de dos puntos por encima –y en algunas mucho más– de la de las titulaciones simples que las integran; vid. SERVICIO DE REGULACIÓN UNIVERSITARIA, 2012.

Se ofertan pues actualmente en la Facultat de Dret de la Universitat de València hasta cuatro programas de Doble Grado (de los cinco que oferta la Universidad), que permiten cursar en cinco años dos titulaciones de Grado:

- Programa de Doble Grado en ADE y Derecho[602]
- Programa de Doble Grado en Derecho y Criminología[603]
- Programa de Doble Grado en Derecho y CPA[604]
- Programa de Doble Grado en Sociología y CPA[605]

Las líneas que siguen proponen una breve descripción crítica del diseño e implantación de estos programas.

1. Programa de Doble Grado en ADE y Derecho

1.1. Justificación del doble título

El doble grado en ADE-Derecho tiene su origen en el programa de doble licenciatura en ADE-Dret impartido por la Facultat de Dret y la Facultat d'Economia, que como ya se ha dicho se inició en el curso 2003/2004 en la Universitat de València (UVEG). Fue una experiencia piloto adaptada al EEES, respondiendo a la convocatoria hecha por la UVEG para el desarrollo de experiencias de innovación educativa, la primera de este tipo en nuestra universidad que además era gestionada por dos centros, la Facultat de Dret y la Facultat de Economía, circunstancia que si bien podía complicar algo la gestión llevaba a una coordinación reforzada en todos los ámbitos. El objetivo era evidente: llenar un hueco observado en las áreas jurídica y económico-empresarial con una formación interdisciplinar de demanda creciente.

La doble licenciatura constaba de 451,5 créditos ECTS repartidos en 6 cursos, de entre 73,5 y 76,5 créditos (223,5 en primer ciclo y 228 en el segundo)[606]. El plan de estudios comprendía toda la troncalidad de las licenciaturas de origen, una parte de

---

602 http://www.uv.es/uvweb/derecho/es/estudis-grau/graus/grau-1285848604641/Titulacio.html?id=1285847697691

603 http://www.uv.es/uvweb/derecho/es/estudis-grau/graus/grau-1285848604641/Titulacio.html?id=1285850211513

604 http://www.uv.es/uvweb/derecho/es/estudis-grau/graus/grau-1285848604641/Titulacio.html?id=1285850210163

605 http://www.uv.es/uvweb/derecho/es/estudis-grau/graus/grau-1285848604641/Titulacio.html?id=1285850212070

606 Puede verse el plan de estudios de la Doble Licenciatura en: https://secvirtual.uv.es/p/wwwuv/oca/titulaciones/titulacion_57_V.html?wlistado=

optatividad que se consideraba obligatoria, llevándose al expediente mediante el proceso de convalidaciones recíprocas, y las prácticas profesionales externas (prácticum). No había posibilidad de autoprácticum ni créditos de libre opción, pero sí de una salida Erasmus de un semestre (el undécimo). Al terminar se obtenían dos títulos: licenciatura en ADE y licenciatura en Derecho[607].

En el curso 2008/2009 este proyecto obtuvo el premio a la Calidad e Innovación Docente del Consell Social de la Universitat de València, al tiempo que se licenciaba la primera promoción, constituida por un grupo que empezó siendo de 80 estudiantes.

Desde el primer curso de la segunda promoción (2003/2004) hubo ya dos grupos, de 60 estudiantes cada uno. Como los proyectos fueron diferenciados por cursos, se pudo ir adaptando cada año a las propuestas de mejora e intentando superar las debilidades puestas de manifiesto en la jornada anual de autoevaluación, punto esencial para mantener la calidad del proyecto.

1.2. Estructura del doble grado y perfil profesional

El doble grado comienza su implantación en el curso 2010/2011, a curso por año. El plan de estudios permite obtener el Grado en Derecho y el Grado en ADE en cinco años a tiempo completo, cursando Derecho en el Itinerario Económico y ADE en el Jurídico-Empresarial, con un total de 370,5 créditos: 73,5 en primero, 70,5 en segundo, 76,5 en tercero, 73,5 en cuarto y 76,5 en quinto, repartidos de la siguiente forma:

- 69 créditos en materias de formación básica (63 de rama propia y 6 de la rama de Ciencias)
- 271,5 créditos en materias obligatorias (126 de ADE y 145,5 de Derecho)
- 20 créditos en prácticas externas obligatorias
- 10 créditos en trabajo fin de grado

En 2013/2014 se implanta el 4º curso, mientras quedan por extinguir los dos últimos cursos de la doble licenciatura. Para estudiantes de nuevo acceso (primer curso) hay dos grupos (valenciano y castellano) de 50 plazas cada uno, ambos en horario de mañanas, con una nota de corte de 11,308 y preinscripción única (cada año gestiona un centro).

[607] Un minucioso estudio del proyecto, las metodologías, resultados, etc. puede verse en: DASÍ COSCOLLAR et al., 2011.

El perfil profesional combina las competencias propias de los dos títulos que comporta, con una formación jurídica básica que permite conocer las instituciones de un Estado de Derecho en todos los ámbitos territoriales y supranacionales, los institutos jurídicos, la normativa, su interpretación y aplicación, y con una formación empresarial que capacita para la organización, gestión y dirección de las organizaciones productivas y en las áreas funcionales: recursos humanos, producción, finanzas, fiscalidad, comercialización, marketing, etc. La formación jurídico-empresarial que recibe un graduado en ADE y Derecho permite ejercer un amplio abanico de profesiones privadas de asesoría y consultoría, así como el acceso a múltiples oposiciones públicas de alto nivel con elevadas posibilidades de éxito (juez, fiscal, notario, abogado del Estado, inspector de Hacienda, registrador, economista del Estado, técnico comercial del Estado, administración civil…). No capacita para el ejercicio de ciertas profesiones reguladas (abogado, procurador), pero es requisito previo indispensable.

Los rasgos esenciales del PIE de ADE-Dret que después se han trasladado al doble grado en ADE-Derecho son:

1. Potenciación del aprendizaje del estudiante
2. Importancia de las competencias
3. Coordinación del equipo de profesores
4. Atención individualizada al estudiante
5. Incorporación de las TICs

La metodología utilizada incluye: clases teórico-prácticas, actividades complementarias interdisciplinares (seminarios, jornadas, talleres, conferencias…), visionado de documentales y películas, visitas (AEAT, Juzgados, Registros…). Y por supuesto, la evaluación continua, entre un 20% y un 40%. Estos rasgos característicos de los nuevos grados supusieron un importante cambio metodológico en el momento en que se implantó la doble licenciatura, promoviendo la cultura de Bolonia tanto en los estudiantes como entre los profesores años antes de su obligado establecimiento.

1.3. Fortalezas, debilidades y propuestas de mejora

Una de las mayores fortalezas del nuevo grado es precisamente el entrenamiento que ha supuesto la doble licenciatura como escenario de aprendizaje y banco de pruebas. Ello unido a la capacidad de autocrítica y búsqueda constante de la excelencia, o al menos de una mejora sensible de la calidad docente, a través de jornadas de

autoevaluación entre profesores y estudiantes, encuestas y otros medios de seguimiento, ha supuesto que la implantación no haya sido tan dura como en otros dobles grados. De esta forma hemos podido concentrar los esfuerzos para mejorar en todo aquello que ya se había ido poniendo de manifiesto a lo largo de los años pasados.

Por el contrario, una de las debilidades que aparece en el grado es la falta de continuidad del profesorado, pues la permanencia durante tres años se garantizaba en la licenciatura, auspiciada por decisiones de las respectivas Juntas de Facultad. Por el contrario, ahora depende de los departamentos, lo cual supone una implicación algo menor del profesorado, manifestándose por los coordinadores de curso una menor asistencia a las reuniones de coordinación.

Finalmente las propuestas de mejora suelen salir de las jornadas de autoevaluación, en las que también se plasma la valoración que hacen los estudiantes acerca del doble título. Como muestra, en la última Jornada celebrada el pasado 18 de abril, se presentaron los datos obtenidos de una encuesta previa mediante la que se evaluaban aspectos como el grado de satisfacción con el doble título, el nivel adquirido de competencias, áreas de mejora, etc. Finalmente se ofrecían las tasas provisionales de éxito de la titulación desde su primer año.

De forma sintética podemos decir que:

- Cerca del 90% se muestra muy o totalmente satisfecho con el título.
- El 96% recomendaría a otro estudiante este título.
- Más del 80% considera que sale bastante, muy o totalmente preparado.
- Más del 75% considera tener al menos profesores bastante buenos.
- Más de un 50% no está de acuerdo con el nivel de coordinación de los profesores.
- Más del 50% no está de acuerdo con el nivel de información de los coordinadores.
- El 64% no considera útiles los seminarios para su formación.
- Es muy elevada la percepción media acerca del grado de competencias alcanzadas, aunque varía en función de la competencia y del curso.

Por último, las propuestas de mejora planteadas:

1. Solicitar a la Comisión de Seguimiento que las normas de matrícula admitan el cambio entre el grupo A y B siempre que haya plazas vacantes.

2. Estudiar la posibilidad de aceptar traslados de expedientes en segundo curso procedentes de otros dobles grados siempre y cuando haya plazas vacantes.
3. Realizar y publicar un cronograma de actividades transversal de todas las materias evitando solapamiento de fechas.
4. Procurar realizar las reuniones de coordinación en días y horas en los que la asistencia pueda ser máxima.
5. Evaluar el cambio de fechas de los seminarios.
6. Mejorar la coordinación en el inicio y la finalización de las clases.
7. Proponer como prueba piloto el cambio de calendario académico (dejar una semana libre con algunos exámenes de la segunda convocatoria del primer semestre entre el fin de las clases y el comienzo de los exámenes) dada la elevada aceptación de la propuesta por los estudiantes.
8. Si no fuese aceptado, proponer que los cronogramas docentes intenten evitar la docencia en la última semana de mayo.
9. Diseñar un programa de mentores de los cursos superiores a primero o segundo.
10. Facilitar la comunicación entre los coordinadores y los alumnos generando una plataforma en aula virtual.
11. Mejorar la difusión e imagen del doble grado tanto a través del programa "Conèixer" como a través de la AAA.
12. Revisar la cadencia de las materias y la combinación de semestrales y anuales en el Grado.
13. Evaluar la posibilidad de mejorar el conocimiento de lenguas dentro del doble título, recomendando la matrícula en optativas que se ofrecen en inglés.
14. Mejorar la utilización de Excel en las materias del doble título.

2. Programa de Doble Grado en Derecho y Criminología

2.1. El diseño del Doble Grado

La Facultat de Dret de la Universitat de València ofrece, desde el curso académico 2010/2011, un programa de doble Grado en Derecho y en Criminología que permite al estudiante obtener en sólo cinco años ambas titulaciones de Grado. No es un título doble con una memoria de verificación propia, sino un programa integrado en que el estudiante cursa íntegramente ambas titulaciones, con sólo dos salvedades:

-La formación básica es objeto de reconocimiento parcial en ambas, de tal manera que el estudiante sigue en primer curso 33 créditos de formación básica de cada una de las titulaciones, que son reconocidos recíprocamente en la otra para entender superado el primer curso.

-Las materias comunes se cursan sólo en la titulación en que tengan mayor carga lectiva, y son objeto de reconocimiento en la otra; lo que afecta a varias materias

obligatorias y muy destacadamente a la optatividad –que en el doble grado se ve especialmente restringida[608], precisamente para facilitar esto–.

Esto permite que en sólo cinco años el estudiante obtenga dos títulos de Grado, a lo que debe añadirse que el itinerario cursado en el Grado en Criminología está reconocido por el Ministerio del Interior como título universitario habilitante para poder solicitar la expedición de la tarjeta de identidad profesional como Detective Privado.

Obviamente, este formato 'compacto' implica una carga lectiva por curso que está siempre por encima de los 60 créditos (66 ó 69[609] en primer curso, 75 en segundo, 72 en tercero, nuevamente 75 en cuarto y finalmente 61,5 en quinto). El programa implica que el estudiante curse 66 créditos de formación básica, 249 de materias obligatorias (136,5 de Derecho y 112.5 de Criminología), 13,5 créditos de optatividad, 15 créditos de prácticas externas obligatorias y finalmente 6 créditos de Trabajo Fin de Grado[610].

La oferta académica ha sido, estos cuatro primeros cursos, de 50 plazas, que se han cubierto rápidamente por alumnado con elevadas calificaciones en las pruebas de acceso a la universidad, y con una destacable lista de espera.[611]

2.2. El funcionamiento del Doble Grado

Las titulaciones de Grado se diseñan teniendo en cuenta los contenidos y cargas lectivas de los distintos cursos; y los mecanismos de coordinación previstos por la

[608] Las menciones que pueden obtener los estudiantes en ambos Grados en función de la optatividad cursada se reducen, en el Grado en Derecho, al itinerario Jurídicocriminológico (que de hecho sólo se oferta, en nuestra Facultad, para este programa de Doble Grado; y cuyos contenidos son objeto íntegramente de reconocimiento en atención a asignaturas obligatorias de Criminología de forma que el estudiante no cursa créditos de optatividad en Derecho), y en el Grado en Criminología, al Itinerario de Detective Privado (de gran contenido jurídico, y con la ventaja añadida de tener efectos habilitantes, como se comenta en el texto). Pueden contrastarse estos itinerarios en los planes de estudio del Grado en Derecho (http://www.uv.es/uvweb/derecho/es/estudis-grau/graus/oferta-graus/graus/grau-dret-1285848604641/Titulacio.html?id=1285847455682&p2=2) y el Grado en Criminología (http://www.uv.es/uvweb/derecho/es/estudis-grau/graus/grau-1285848604641/Titulacio.html?id=1285847455660 . El resultado final es que el estudiante cursa sólo 13,5 créditos de optatividad, todos en Criminología, y además dentro de éstos una asignatura de 4.5 créditos, correspondiente al itinerario de detective privado, ha de seguirse necesariamente… lo que limita la optatividad real a dos asignaturas.

[609] Dado que el estudiante no cursa toda la formación básica del Grado en Derecho, se le da opción a elegir una de entre todas las asignaturas que no debe cursar necesariamente. En función de la asignatura básica elegida por el estudiante, el primer curso comprenderá 66 ó 69 créditos.

[610] Para una visión sintética del plan de estudios, http://centros.uv.es/web/centros/derecho/data/estudios/seccionesadd/E3/PDF4.pdf (consulta 1/7/2013)

[611] Cfr. http://www.preinscripcion.gva.es

Facultad para las titulaciones de Grado (coordinación de titulación, de curso, de grupo y de asignatura; vid. JUNTA DE LA FACULTAT DE DRET DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, 2011) atienden a garantizar que no se produzcan disfunciones, solapamientos de contenidos ni sobrecargas de actividad pautada al estudiante en el seno de la titulación.

El programa de doble grado, sin embargo, no es ni un diseño *ex novo* ni un plan de estudios autónomo, sino un programa integrado para seguir simultáneamente dos titulaciones de Grado distintas, diseñadas independientemente y que tienen sus propios mecanismos de coordinación; y ello implica dos tipos de problemas:

- Disfunciones debidas al cruce de los programas de dos titulaciones que se han previsto y coordinado independientemente –solapamientos entre programas, confluencias de actividades incompatibles o que producen saturación horaria, o acúmulos de actividad que requieren excesiva dedicación, etc.–.
- Disfunciones atribuibles al desplazamiento del cronograma integrado, que distribuye asignaturas de un plan de estudios concebido para cuatro años en un programa de cinco (y así, el estudiante sigue algunas materias en cursos superiores a los que las integran en el plan docente del Grado del que proceden, y aunque se respeta el orden de las asignaturas no se mantiene la simultaneidad de todas las correspondientes a un mismo curso).

Corresponde a la coordinación del doble grado prever este tipo de disfunciones y salir al paso de las mismas, insistiendo en la elaboración de cronogramas específicos para el programa de doble grado que permitan prever estas eventualidades y cuidando la coordinación del profesorado. La experiencia demuestra que no siempre es fácil lograr que los docentes de una u otra titulación –acostumbrados a concebir *su* asignatura como integrada en el plan de estudios de *su* grado– sean sensibles a esta realidad, y lo cierto es que buena parte del profesorado se siente desbordado ante la transición de un sistema de gestión casi autárquica de la docencia en los programas de Licenciatura a la existencia de guías comunes y coordinación de estudios en cuatro niveles –titulación, curso, grupo y asignatura– con el Grado. Cuando a todo esto se *añade* la coordinación del programa de doble grado, es preciso extremar cautelas para no correr el riesgo de generar rechazo, por saturación, en el profesorado. Ciertamente el problema sería menos acusado si los profesores asumieran de forma estable el grupo de doble grado, pero la experiencia hasta el momento no siempre es esta.

Además, el Doble Grado Derecho-Criminología se articula en un grupo único de 50 alumnos; esto implica dos tipos de problemas:

Por una parte, los abandonos del plan de estudios generan, y de forma muy acusada en la primera promoción (en que no hay repetidores en el curso más avanzado) una merma piramidal del número de estudiantes destacable. Los abandonos voluntarios (pese al mecanismo fuertemente competitivo de acceso, no es extraño que en el primer curso algunos estudiantes se replanteen su opción y cambien de titulación cuando ya no es posible admitir a otros en su lugar) o forzosos (la normativa de dobles grados de la Universidad exige al estudiante la superación de 48 créditos en primer curso; quienes no lo consiguen han de adaptarse a uno de los dos grados y abandonar el programa doble, concebido para alumnos de rendimiento elevado), y diversas circunstancias, dan lugar a una merma del número de estudiantes en cursos superiores, que se puede ver aún acentuada por la movilidad de los estudiantes. Esto, si los grupos merman excesivamente (y dado que en grupo único no es posible reducir el número de grupos), supone un desperdicio de recursos, y es lamentable que un programa con tanta demanda de acceso no atienda a más alumnos. Sin embargo, no es fácil incorporar al programa alumnos en cursos superiores, porque procedan de una u otra titulación difícilmente podrían incorporarse plenamente al ritmo de un doble grado cuando tienen asignaturas ya superadas de distintos cursos –de su titulación de origen– y acumulan asignaturas pendientes de varios cursos –de la titulación que no han seguido–.

Por otra parte, en un sistema en que se otorga especial importancia a la evaluación continua del proceso de aprendizaje (cfr. JUNTA DE LA FACULTAT DE DRET DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA, 2011) y en el contexto de una universidad presencial, la no superación de una asignatura en un curso académico supone un problema grave, porque el curso siguiente el alumno difícilmente podrá acudir habitualmente a las clases de esta asignatura cuando coinciden en horario con las del curso siguiente (el programa de doble grado Derecho-Criminología tiene, de primero a cuarto, clases de lunes a jueves, siempre por la mañana). La solución pasa porque el alumno pueda recuperar las asignaturas en un grupo con horario de tardes del Grado simple correspondiente.

Finalmente, la movilidad estudiantil (SICUE, ERASMUS, programas internacionales) resulta especialmente problemática en el programa de doble grado. En primer lugar, porque la carga lectiva es considerable, y ello exige un contrato de estudios muy abultado; pero en segundo lugar y principalmente, porque no es fácil

encontrar destinos donde el estudiante pueda seguir ambas titulaciones al tiempo, y es casi anecdótico que pueda lograrlo en la secuenciación de asignaturas que sigue en nuestra Facultad. Esto implica problemas estructurales que probablemente habrá que resolver de forma estructurada; por de pronto, se ha optado por no poner a los estudiantes restricciones a la movilidad, dejando a su criterio y siempre dentro del marco de los programas de movilidad la posibilidad de optar por cursar estudios en otras universidades. La experiencia será sin duda de gran utilidad, pero es preciso seguirla de cerca y evaluar los resultados.

2.3. Algunos apuntes de futuro

Se ha articulado, ya para este curso académico 2013/2014, la posibilidad de que estudiantes que habiendo sido admitidos el curso precedente en la propia Universidad en el Grado en Derecho o el Grado en Criminología cubran las vacantes que queden en segundo curso del programa de doble Grado Derecho-Criminología; no parece fácil hacer algo semejante para cursos superiores, pero al menos se minora el problema en sus inicios. La condición es que los alumnos hayan superado todas las asignaturas de primer curso; se ofrecen tantas plazas como vacantes, a asignar entre los solicitantes por expediente académico, y los alumnos acceden a segundo curso del doble grado, proporcionándoseles lecturas complementarias y con la sola condición de cursar en horario de tardes una asignatura adicional de primer curso (cubriendo la diferencia entre los 60 créditos de formación básica que han superado y los 66 del programa de doble grado): Derecho Civil I para los procedentes de Criminología y Estadística para los procedentes de Derecho.

Por otra parte, será preciso evaluar los resultados de la movilidad de estudiantes en el programa de doble grado; este curso 2013-2014 se ha permitido a los estudiantes optar sin restricciones a programas de movilidad estudiantil, pero será preciso comprobar cómo afecta esto al seguimiento del programa de doble grado y analizar si conviene restringir –como hacen otros programas de doble titulación– la movilidad en los estudios.

Finalmente, la coordinación del doble grado resulta esencial, y es imprescindible para ello lograr la implicación del profesorado y la participación efectiva de los alumnos (que no siempre han sabido articular adecuadamente sus quejas y sugerencias). Habrá que buscar la forma de alentar al profesorado a tomar conciencia de la importancia de

extremar las cautelas en un programa integrado como éste, concienciar a alumnos y profesores y generar cauces adecuados para optimizar el desarrollo del plan de estudios y los resultados del proceso de enseñanza aprendizaje. Obviamente, esto podría decirse de cualquier plan de estudios; pero en un programa de esta naturaleza es, si cabe, aún más necesario.

3. Programa de Doble Grado en Derecho y CPA

3.1. El doble grado Derecho-Ciencias Políticas y de la Administración

En el curso 2010-2011 se implantó el Plan de Bolonia en la Universitat de València. La adecuación de los anteriores estudios de licenciatura a los estudios de grado trajo consigo la creación de dos nuevos dobles grados en la Facultad de Derecho: el doble grado Derecho-Criminología y Derecho-Ciencias Políticas y de la Administración. Varias razones llevaron a que los equipos de gobierno emprendieran la implantación de estos dobles grados: por un lado, el éxito de la experiencia, unos años antes, de la doble licenciatura ADE-Derecho, como programa de innovación docente; por otro, la existencia de horarios coordinados —que no programas— entre las licenciaturas de Derecho y de Ciencias Políticas, ante el interés mostrado por un considerable grupo de alumnos; por último, la relación e interconexión más que justificada entre los estudios de Derecho y Criminología.

Por lo que respecta a Derecho-Ciencias Políticas, la apuesta por su implantación venía avalada, como acabo de hacer referencia, a la existencia de una coordinación de las licenciaturas de Derecho y Ciencias Políticas que no era más que una combinación de horarios y convalidaciones para que los estudiantes que así lo quisieran pudieran cursar las dos carreras a la vez. No era, una doble licenciatura como ADE-Derecho, ni tampoco respondía su organización a criterios de innovación docente.

También en otras universidades ya se habían llevado a cabo dobles licenciaturas, como la Universidad de Granada o la Universidad Carlos III de Madrid, donde además, en esta última se habían implantado los estudios de grado un curso anterior, 2009-2010, con varios dobles grados entre ellos el de Derecho-Ciencias Políticas.[612] Se trataba, por

[612] Universidades públicas españolas que ofrecen el doble grado de Derecho-Ciencia Política son la Universitat de Barcelona, Universidad Autónoma de Madrid, Universidad de Granada, Universidad de Málaga, Universidad Pablo de Olavide Universidad Carlos III de Madrid, Universidad Complutense de Madrid y la Universitat de València. Informe provisional de Servei d'Estadística i Qualitat Universitària (SEQUA).

tanto, no sólo de ampliar la oferta académica, sino de ofrecer la posibilidad de estudiar de manera integrada dos estudios interrelacionados.

Este doble grado ofrece al estudiante la formación, por un lado, en el conocimiento y análisis de la realidad social y política, de sus instituciones públicas nacionales, comunitarias e internacionales, la evaluación y conocimiento de las políticas públicas y de la política desde el punto de vista doctrinal y científico. Por otro lado, la formación que recibe el estudiante desde las enseñanzas del grado de Derecho, aportan la perspectiva jurídica, el conocimiento de los ordenamientos jurídicos en sus diferentes órdenes y la resolución de conflictos. Se da así la posibilidad de recibir una formación integral que aúna dos saberes que, también históricamente, han estado profundamente relacionados. Es el caso, por ejemplo de la política activa donde los juristas han sido uno de los grupos profesionales que más la han nutrido. Ambos saberes comparten una vocación de servicio público que estos estudios integrados quieren potenciar en el futuro jurista-politólogo.

3.2. Diseño del doble grado

En el caso del doble grado, la justificación de su creación fue una apuesta por la calidad. La Facultad de Derecho de Valencia ofrece, pues, un grupo único (máximo 50 alumnos), de horario matutino, con una nota de corte bastante más elevada a la de los grados respectivos (Derecho y Ciencias Políticas). Aproximadamente, un 10'65 sobre 14. Está concebido, pues, como un grupo de alto rendimiento académico. El perfil del estudiante interesado en este doble grado, con la prudencia que nos exige su corta andadura, es el del estudiante atraído por el Derecho y que por la posibilidad que le ofrece su expediente académico opta por enriquecerlo con los estudios de Ciencia Política. Al menos, es lo que se desprende de los abandonos que hasta ahora ha habido del doble grado y la incorporación, en mayor medida, a los estudios del grado de Derecho.

Se estructura el grado en cinco años, con un total de 351 créditos repartidos de la siguiente manera: 66 de formación básica, 261 de formación obligatoria, 18 de Prácticas externas y 6 del Trabajo de Fin de Grado. En primero se pueden cursar un mínimo de 75 y un máximo de 78 créditos;[613] en segundo, 73'5 créditos; en tercero, 70'5 créditos, en cuarto, 69 créditos y en quinto, 63 créditos. No se ofertan asignaturas optativas.

[613] Los estudiantes de primer curso han de elegir una asignatura optativa entre Técnicas y Habilidades Jurídicas, Derecho Romano, Derecho Eclesiástico e Historia del Derecho. Todas, excepto esta última que

Las guías de las asignaturas se adecúan a los criterios y objetivos establecidos en los Verifica correspondientes a ambos grados, exigiendo a los estudiantes una mayor carga de trabajo repartida en pruebas evaluables, trabajos, lecturas y actividades complementarias. Estas últimas se proponen y programan por los diferentes profesores del curso correspondiente con cierta antelación. Pueden ser disciplinares o multidisciplinares, y se realizan en los días asignados para las actividades complementarias. Su asistencia es obligatoria, pues forma parte de su cómputo de evaluación total. Son un buen complemento formativo a los conocimientos reglados que se imparten desde las distintas asignaturas.

Las salidas profesionales del estudiante graduado en Derecho y en Ciencias Políticas son muy variadas. Los estudiantes cuentan con las salidas propias de cada uno de los estudios, pero en todo caso, el resultado es un profesional con una formación más completa, que puede dedicarse a la gestión pública integrando en su haber además las competencias jurídicas.

3.3. Breve histórico del doble grado

En el presente curso 2013-2014 se implantará el cuarto año de los diferentes grados, también en los dobles grados. Hasta el momento, se han ido constituyendo los tres primeros cursos del doble grado, no sin falta de problemas. La primera promoción que inició sus estudios en 2010-2011, fue un grupo de 48 estudiantes (33 mujeres y 15 hombres). Este grupo es el que ha sufrido más abandonos del doble grado: 10 en total (6 a Derecho, 1 a Políticas, 1 traslado de expediente y 2 abandonos de estudios universitarios). La promoción siguiente, curso 2011-2012, fue un grupo de 49 estudiantes (31 mujeres y 18 hombres) con tres abandonos (2 a Derecho, 1 a Políticas). El curso 2012-2013, ha contado con 46 estudiantes (24 mujeres y 22 hombres), sin que haya habido comunicación hasta el momento de alguna intención de abandono.

CURSO	2010-2011	2011-2012	2012-2013
MUJERES	15	18	24
HOMBRES	33	31	22
TOTAL	48	49	46
ABANDONOS	10	3	0

tiene asignada una carga docente de 9 créditos, son de 6 créditos, de ahí la diferencia de tres créditos en el cómputo total del curso.

Los resultados académicos exigen un análisis más profundo que excede del contenido y extensión del trabajo que ahora presentamos. Simplemente, se puede resaltar el elevado porcentaje de presentados (prácticamente el 100%), así como de aprobados, donde el Notable es la nota más común en estos grupos. Las asignaturas que más dificultades ofrecen a los alumnos —y, consecuentemente, calificaciones más bajas— son aquellas que ofrecen un perfil más técnico y práctico como Métodos y Técnicas de Investigación Social o las del área de Economía.

Por último, en cuanto a la demanda de estos grados por parte de los estudiantes, hasta el momento, ésta ha sido muy superior a la oferta actual que como vemos se reduce a un grupo. Las dificultades presupuestarias que está atravesando la Universidad en general y la nuestra en particular impiden por el momento la creación de un segundo grupo, que pudiera ofertarse por la tarde y en el segundo idioma oficial de la Universitat, esto es, en valenciano. Éste es uno de los objetivos por los que, desde la coordinación y desde la propia Facultad hemos de luchar.

3.4. Deficiencias y propuesta de mejoras

Este último aspecto al que acabo de hacer referencia, la existencia de un único grupo unido a la mayor demanda que se queda sin cubrir por esta limitación, nos ha llevado a plantearnos, desde la coordinación de los dobles grados, la posibilidad de retroalimentar estos grupos con nuevas incorporaciones en el segundo curso. Estudiadas todas las posibilidades, en la actualidad tal y como está diseñado el itinerario no es factible esta retroalimentación. La existencia de asignaturas obligatorias en primero y de asignaturas de formación básica en segundo impide, hoy por hoy, que se puedan realizar incorporaciones en segundo curso, desde el grado de Derecho.[614] Sí podría darse sin ningún problema desde Ciencias Políticas. Para evitar discriminaciones se ha decidido no ofrecer la posibilidad a ningún estudiante. No obstante, pienso que una nueva restructuración de los cursos podría solucionar este problema y por lo tanto ofrecer a estudiantes que no pudieron optar al doble grado en un primer momento, la posibilidad de incorporarse en segundo curso.

[614] Un alumno de primero de Derecho con todo el curso aprobado y que quisiera incorporarse al doble grado tendría que matricularse en un número de créditos todavía de primero del doble grado que no le permitirían cursar segundo completo. Esto le supondría un desfase de cursos difícil de solucionar al ser un grupo único de mañana.

Siguiendo con este asunto del grupo único, también de esta situación se han derivado, hasta el momento, otra serie de problemas. Como por ejemplo, los conflictos que se derivan cuando a algún estudiante le queda alguna asignatura del curso anterior. Al tener que matricularse necesariamente en el grupo del doble grado, y al ser éste único, siempre hay coincidencia de horarios lo que dificulta la asistencia. Este problema que surgió el segundo año de implantación se ha "resuelto", permitiendo a los estudiantes que se matriculen de las asignaturas pendientes en grupos pertenecientes a los grados de Derecho o de Políticas. No es una solución que guste a los estudiantes, pero de momento no hay otra.

Tampoco se mantiene el grupo del doble grado como grupo independiente cuando el número de estudiantes se ha reducido por becas Erasmus u otros programas internacionales de movilidad. Es una incongruencia que se favorezca y promueva la movilidad (uno de las principales prioridades de Bolonia) y que esa movilidad pueda penalizar a la trayectoria de un grupo, disolviéndolo en grupos de las dos titulaciones y por lo tanto perdiendo su individualidad. La primera promoción del doble grado en nuestra Facultad ha sufrido este problema que desde el decanato y la coordinación se ha intentado solventar con el mantenimiento del grupo único.

La movilidad de los estudiantes es también otra cuestión que se ha de abordar con prontitud. No existen, al igual que en otros dobles grados, programas Erasmus e internacionales de doble grado. Los primeros estudiantes que han salido al exterior lo han hecho por itinerario de Políticas, cursando algunas asignaturas de Derecho, lo que provoca que a la vuelta a la Universitat, el curso siguiente se descuadre por este motivo. Un problema más que se añade a la dificultad de mantener la identidad del grupo del doble grado. También, habrá que valorar entre la flexibilidad de la posibilidad de irse fuera a partir del tercer curso —como ha ocurrido este año— o restringirla al segundo cuatrimestre de cuarto curso o primero de quinto.

Los problemas más habituales que desde la Coordinación podemos constatar son los referentes al cumplimiento de alguno de los aspectos de las guías docentes por parte de los profesores (programa, sistemas de evaluación, etc.). La poca respuesta y colaboración que ofrecen algunos docentes del doble grado para que la coordinación entre asignaturas, actividades complementarias, pruebas evaluables, etc., funcione.

La coordinación de un doble grado que carece de Verifica propio y por lo tanto de Comisión Académica de Título también provoca desajustes. Las asignaturas son

coordinadas en su conjunto desde la coordinación de Derecho o desde la de Políticas y a veces no se tiene en cuenta que para el doble grado tiene una secuenciación diferente y debería tener un contenido, al menos, adecuado al perfil del estudiante del doble grado. Esto se advierte especialmente en las asignaturas de Derecho donde el programa es estrictamente jurídico, sin que haya ninguna adaptación al estudiante que también lo es de Políticas. Esta cuestión deberá tenerse en cuenta el siguiente curso 2014-2015 cuando se inicie el quinto curso del doble grado respecto al contenido del Trabajo de Fin de Grado, trabajo que deberá integrar ambos conocimientos.

En cuanto a la satisfacción de estudiantes y profesores, los datos que hasta el momento tenemos son muy escasos y por lo tanto no son relevantes, pero sí los podemos tener en cuenta como indicios para futuras estrategias de coordinación. El resultado general de estas encuestas, tomados con mucha prudencia son: por parte de los estudiantes, una valoración general más positiva del doble grado, comparada, por ejemplo, con la que ofrecen los estudiantes de Ciencias Políticas (dos grupos); una valoración alta de las clases magistrales y bastante baja de las actividades aplicadas y complementarias (por su utilidad, por su evaluación, etc.); un aprobado-notable para el profesorado; una carga de trabajo muy alta. Por parte del profesorado, la muestra de encuestas es insignificante (2 y 3 profesores contestaron a las encuestas los cursos 2010-11; 2011-12, respectivamente). En general el resultado era satisfactorio en todos los ítems. Por las impresiones que hasta ahora me han transmitido los profesores del doble grado, estos grupos suelen ser apetecidos por los profesores y las experiencias hasta el momento son mayoritariamente positivas.

4. Programa de Doble Grado en Sociología y CPA

4.1. Presentación

El programa de doble grado en Ciencias Políticas y de la Administración Pública y en Sociología[615] (CPAP/S) fue negociado entre la Facultad de Derecho y la Facultad de Ciencias Sociales de la Universtitat de València a lo largo del curso 2009/10 para empezar su aplicación durante el curso 2010/11. En cierto modo el programa fue la continuación lógica de los estudios de simultaneidad de la doble licenciatura en

[615] La información básica del doble grado puede encontrarse en la web de la UV: http://www.uv.es/fatwirepub/Satellite/universitat/ca/estudis-grau/oferta-graus/oferta-graus/doble-grau-ciencies-politiques-administracio-publica-sociologia-1285846094474/Titulacio.html?id=1285850212070

Ciencias Políticas y de la Administración (CPAP) y en Sociología[616] iniciados a partir de 2006.

Los cambios operados en la transformación de la las respectivas licenciaturas en grados permitieron pasar de una simultaneidad de estudios de 343 créditos y seis años de duración a un doble grado de 321 créditos divididos en cinco años. Siguiendo la lógica de los otros grados de la Facultad de Derecho, en el doble CPA/S se definieron como optativas algunas asignaturas obligatorias en los respectivos grados. De modo este modo se permitía acortar substancialmente el período de realización de los estudios cumpliendo, al mismo tiempo, con todos los requisitos establecidos en los respectivos Formularios de Verificación (ANECA) de ambos grados[617].

A diferencia de los otros dobles grados de la UV, en este caso se decidió que este programa no figurase en la oferta de pre-inscripción de la Generalitat Valenciana[618], lo que sin duda le ha restado visibilidad y, como se señalará más adelante, ha creado algunos problemas. Así pues, para acceder al doble CPA/S los estudiantes deben pre-inscribirse o bien en el grado en Ciencias Políticas y de la Administración Pública, o en el de Sociología. En el momento de formalizar la matrícula los estudiantes pueden decidir si además del respectivo grado en el que se inscribieron también quieren realizar el programa de la doble titulación.

Para el curso 2010-11 la oferta inicial fue de 35 plazas (sin nota de acceso) que se distribuyeron en 25 plazas para los preinscritos en el Grado en Sociología y de 10 plazas para los preinscritos en el Grado en CPAP. En el curso 2013-14 esta oferta se amplió a 40 plazas aumentando de 10 a 15 los preinscritos en el grado de CPAP. A partir del curso 2013-14 está previsto que se habilite un sistema de acceso al doble CPAP/S en segundo curso para aquellos estudiantes de los grados de CPAP o de Sociología que deseen cubrir las vacantes producidas por los abandonos de primer curso. Los estudiantes que abandonan el doble grado CPAP/S pueden elegir a cuál de las dos titulaciones se incorporan siempre y cuando cumplan con los requisitos establecidos para ello.

---

[616] La información básica del doble programa puede encontrarse en la web de la UV: https://secvirtual.uv.es/p/wwwuv/oca/titulaciones/titulacion_488_V.html?wlistado=

[617] Durante el curso 2010/11 se hizo una modificación en el Formulario de Verificación del grado en CPAP para ampliar de tres a cuatro las asignaturas obligatorias que pasaban a ser optativas en el doble CPAP/S.

[618] http://www.preinscripcion.gva.es

La estructura del doble grado CPAP/S está dividida en cinco cursos: En primero se cursan 60 créditos, en segundo 66, en tercero 69, en cuarto 64,5 y en quinto 61,5 que incluyen las prácticas externas y el trabajo de fin de grado. La distribución de las asignaturas no puede replicar a la de los grados[619], pero sí trata de respetar cierto equilibrio por curso y grado así como el orden de programación establecido en los Formularios de Verificación[620].

4.2. El proceso de implantación y sus rendimientos iniciales.

El proceso de implantación empezó en el curso 2010-11, con lo que disponemos de algunas evidencias (todavía parciales) sobre los tres primeros años de funcionamiento. Las principales dificultades en el proceso de implantación se deben a cuatro conjuntos de factores. El primero, de menor importancia, tiene que ver con la ya mencionada opción de no pre-inscribir el doble grado en la oferta de la Generalitat Valenciana; El segundo está vinculado con la inexistencia de una estructura formal de coordinación (agravada por las dificultades de coordinación entre facultades distintas); El tercero se relaciona con problemas derivados de la inexistencia de un grupo único para los estudiantes del doble CPAP/S; Finalmente, el cuarto tiene que ver con el contexto socio-económico de la implantación de los grados.

La no pre-inscripción del doble grado CPAP/S ha dificultado su visibilidad en la oferta general de estudios y también ha tenido efectos en la información disponible sobre los perfiles de ingreso de los estudiantes. Uno de los pocos datos disponibles es la nota media de acceso que hasta el momento ha pasado de ser de 9,15 puntos en el curso 10-11 a 11,3 en el curso 11-12.

A diferencia de los otros dobles grados de la Facultad de Derecho, el programa en CPAP/S no dispondrá de una mínima estructura de coordinación reconocida formalmente por la Universitat de València hasta principios del curso 2013-14[621]. Pese a que este problema ha tratado de ser compensado mediante cierto voluntarismo por los respectivos equipos decanales de las dos facultades, ello no ha impedido que se hayan

---

[619] La estructura del grado en CPAP en:
http://www.uv.es/fatwirepub/Satellite/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-ciencias-politicas-administracion-publica-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847455616&p2=2
La estructura del grado en Sociología en:
http://www.uv.es/fatwirepub/Satellite/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-sociologia-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847461460&p2=2

[620] Puede verse en http://www.uv.es/fatwirepub/Satellite/dret/es/estudios-grado/grados/oferta-grados/grados/grado-ciencias-politicas-administracion-publica-1285848604641/Titulacio.html?id=1285847455616&p2=2

[621] La petición inicial fue hecha en el curso 2010-11 pero no fue atendida por la universidad.

producido disfunciones que seguramente se hubieran podido evitar con una estructura de coordinación formalizada. Una gran parte de ellas se deben a problemas derivados de la gestión del doble programa por parte dos facultades distintas. Para citar algunos de los problemas de este tipo que se han tratado de ir resolviendo:

- Los estudiantes no tienen un responsable al que dirigir sus quejas en caso de producirse.
- Hasta el curso 12-13 había muy poca coordinación en la elaboración de los horarios del grado CPAP/S, lo que se traducía en importantes desajustes en las franjas horarias de los estudiantes.
- Hasta el curso 12-13 los días de actividades complementarias del grado en CPAP y Sociología no estaban sincronizados, lo que provocaba dificultades de asistencia.
- Los estudiantes recibían información en función de la facultad en la que están inscritos, lo que algunas veces producía que no se comunicase actividades a los estudiantes de la otra facultad.
- Las dos facultades son cada vez más conscientes de las especificidades de la doble CPAP/S en la elaboración del calendario de exámenes, pero aún así cada curso se han producido problemas de solapamientos.
- La matriculación se sigue haciendo en dos facultades distintas. Pese a que como mínimo desde el curso 12-13 la matrícula se realiza el mismo día en los dos centros, esto no evita que haya problemas de asignación de los estudiantes en los grupos.

Otra gran fuente de problemas en el proceso de implantación de este programa se debe a la inexistencia de un grupo propio del doble CPAP/S. Hasta el momento la Facultad de Derecho ha podido avanzar más rápidamente en el proceso de creación de asignaturas con grupos específicos para los estudiantes del doble CPAP/S que la Facultad de Ciencias Sociales. Sin embargo, esto no siempre ha sido posible en todos los cursos ni para todas las asignaturas. Cuando esto no es así, los alumnos del CPAP/S deben integrarse en otros grupos de grado de una u otra facultad lo que termina ocasionando problemas por:

- La formación de los grupos (pues los estudiantes no se matriculan al mismo tiempo, lo que genera injusticias).
- Los horarios de los dos grupos de estudiantes y la lengua en que se ofertan los grupos.
- Solapamientos de exámenes.

- La inexistencia de un claustro común de profesores (problema amplificado por la inexistencia de una estructura formal de coordinación).
- Las dificultades de identificación, por parte del profesor, de las particularidades y singularidades de los estudiantes del doble.

El cuarto conjunto de problemas tienen su origen en el contexto socio-económico iniciado con la crisis económica de 2008. El pésimo contexto económico ha dificultado notablemente el proceso de transición de las licenciaturas a los grados: La bajada del 5% del sueldo del PDI en 2010, la pérdida de una paga extra en 2012, el aumento de la dedicación docente del PDI permanente, las dificultades para promocionar o el aumento de las matrículas y las dificultades de los estudiantes para acceder a becas no han facilitado en nada el proceso. A ello deben sumarse, en algunos casos, las reticencias del profesorado al cambio cultural que supone el EEES en términos de impartición de la docencia o, fundamentalmente, de coordinación. ¿En qué medida todos estos déficits de implementación han afectado al rendimiento de los estudiantes y a su valoración del funcionamiento de la docencia? Las evidencias disponibles sobre el rendimiento académico de los estudiantes son todavía muy parciales. Destaca la bajada en el rendimiento de los estudiantes de primer curso entre 10-11 y 11-12 (del 97% al 79%). Sin embargo este bajón en el rendimiento no ha afectado a la tasa de éxito que sigue manteniéndose en niveles muy altos en uno u otro curso.

También muy limitadas son las evidencias disponibles sobre las evaluaciones de los estudiantes. Lo interesante del caso del doble grado CPAP/S es que pese a los déficits de implementación señalados anteriormente la valoración (media) que los estudiantes hacen de cada una de las asignaturas ha mejorado entre el curso 2010-11 y el curso 2011-12. Los estudiantes del doble grado CPAP/S siguen siendo más críticos con la asignatura o el profesor que el resto de alumnos de la UV, pero el margen entre unos y otros se ha reducido substancialmente entre ambos cursos.

4.3. Propuestas de mejora

Las principales propuestas de mejora tienen que ver, en primer lugar, con los déficits de implantación señalados en las páginas precedentes. Abordar cada uno de estos problemas no es fácil porque requiere de acuerdos (y sacrificios) entre los

principales actores implicados. En el espacio que queda se discuten los principales dilemas implicados en cada una de las propuestas de mejora.

1. El doble CPAP/S a pre-inscripción. La decisión de que el doble CPAP/S salga a pre-inscripción depende fundamentalmente de un acuerdo entre la Facultad de Derecho y la de Ciencias Sociales. Hay dos problemas asociados con esta decisión: El primero tiene que ver con cómo se distribuye la gestión administrativa de los estudiantes inscritos en el doble grado; El segundo, más complejo, está relacionado con el hecho que el doble grado puede "fagocitar" parte de la demanda tanto del grado de Sociología como del de CPAP.

2. Completar la estructura de coordinación. Dado que el doble grado CPAP/S implica a dos facultades es clave que la nueva estructura de coordinación se ponga en marcha cuanto antes. Idealmente debería contar con una especie de "Comisión Académica de Título" propia que se encargase de evitar problemas en la configuración de grupos, horarios y exámenes. Además, a medio plazo debe plantearse la necesidad de contar con informes de Calidad reconocidos como mínimo por la Agencia Valenciana de Evaluación y Prospectiva. La principal dificultad de esta propuesta es que sigue requiriendo un excesivo voluntarismo de, como mínimo, los equipos decanales de ambas facultades.

3. Grupo propio para la doble CPAP/S. En el actual contexto económico no cabe contar con la posibilidad que el doble grado CPAP/S pueda disponer de un grupo propio (al margen de los grupos de grado) para todas las asignaturas. Dadas las limitaciones de oferta y de demanda ambas Facultades deberán valorar en qué medida los dobles grados deben ser reconocidos y potenciados. Esto supone, inevitablemente, admitir que quizás conviene redimensionar la oferta de grados. En el caso de la Facultad de Derecho ello posiblemente deba comportar una mayor reasignación de alumnos del grado de CPAP al doble CPAP/S. Y, de cara al futuro, estudiar seriamente la conveniencia de suprimir un grupo de grado (lo mismo puede decirse para la Facultad de Ciencias Sociales) de modo que la docencia quedase circunscrita a un grupo para el grado de CPAP, otro para CPAP/S y otro para CPAP/Derecho. Obviamente una decisión de este tipo tendrá efectos en la asignación de la docencia por las áreas implicadas y en la lengua en que deban impartirse las asignaturas, con lo que cabe avanzar que muy posiblemente sea tan poco popular que nunca llegue a implementarse.

A modo de conclusión

Los programas de doble Grado representan una oportunidad formativa con interesantes ventajas, y de hecho tienen una importante demanda por parte del alumnado, con un rendimiento académico destacable y (a juzgar por los antecedentes de las dobles licenciaturas) muy buenas expectativas profesionales. Implican, no obstante, problemas específicos estructurales –como son los derivados de la articulación de dos planes de estudio que pueden tener racionalidad interna, pero no fueron concebidos para su impartición integrada; o los relativos a la dificultad de articular movilidad estudiantil en programas que implican una importante carga de créditos en dos disciplinas– o coyunturales –destacadamente, los derivados del funcionamiento en grupo único o grupos muy reducidos, especialmente en un contexto de restricciones económicas–, y requieren por tanto de una particular atención por parte de las autoridades académicas y de una cuidada coordinación de los estudios.

Bibliografía

DASÍ COSCOLLAR, A., GARCÍA AÑÓN, J., HUGUET ROIG, A., JUAN SÁNCHEZ, R., MONTAGUD MASCARELL, M.D., ROLLNERT LIERN, G. (2007). *Innovación educativa en la Universidad: ADE-Derecho*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València. Disponible en http://www.uv.es/oce/web%20castellano/ADE-Derecho.pdf (consulta 1/7/2013).

Grado en Ciencias Políticas y de la Administración Pública de la UV, disponible en http://www.uv.es/fatwirepub/Satellite/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-ciencias-politicas-administracion-publica-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847455616&p2=2 (consulta 1/7/2013)

Grado en Criminología de la UV, disponible en http://www.uv.es/uvweb/derecho/es/estudis-grau/graus/grau-1285848604641/Titulacio.html?id=1285847455660 (consulta 1/7/2013)

Grado en Derecho de la UV, disponible en http://www.uv.es/uvweb/derecho/es/estudis-grau/graus/oferta-graus/graus/grau-dret-1285848604641/Titulacio.html?id=1285847455682&p2=2 (consulta 1/7/2013)

Grado en Sociología de la UV, disponible en http://www.uv.es/fatwirepub/Satellite/universidad/es/estudios-grado/oferta-grados/oferta-grados/grado-sociologia-1285846094474/Titulacio.html?id=1285847461460&p2=2 (consulta 1/7/2013).

JUNTA DE LA FACULTAT DE DRET DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (2011). *Protocol acadèmic-docent per als graus de la Facultat de Dret*. Valencia: recurso en línea disponible en http://centros.uv.es/dret/data/informacion/E48/PDF27.pdf (consulta 1/7/2013).

Programa de doble Grado ADE-Derecho de la UV, disponible en http://www.uv.es/uvweb/derecho/es/estudis-grau/graus/grau-1285848604641/Titulacio.html?id=1285847697691 (consulta 1/7/2013)

Programa de doble Grado Derecho-CPA, disponible en http://www.uv.es/uvweb/derecho/es/estudis-grau/graus/grau-1285848604641/Titulacio.html?id=1285850210163 (consulta 1/7/2013)

Programa de doble Grado Derecho-Criminología de la UV, disponible en http://www.uv.es/uvweb/derecho/es/estudis-grau/graus/grau-1285848604641/Titulacio.html?id=1285850211513 (consulta 1/7/2013)

Programa de doble Grado en Sociología-CPA, disponible en http://www.uv.es/uvweb/derecho/es/estudis-grau/graus/grau-1285848604641/Titulacio.html?id=1285850212070 (consulta 1/7/2013)

Programa de doble Licenciatura ADE-Derecho de la UV, disponible en https://secvirtual.uv.es/p/wwwuv/oca/titulaciones/titulacion_57_C.html?wlistado= (consulta 1/7/2013)

Programa de doble Licenciatura ADE-Derecho de la UV, disponible en https://secvirtual.uv.es/p/wwwuv/oca/titulaciones/titulacion_488_C.html?wlistado= (consulta 1/7/2013)

Programa de doble Licenciatura Derecho-CPA de la UV, disponible en http://www.uv.es/fatwireed/userfiles/file/ProgramaDobleDretPolitiques.pdf (consulta 1/7/2013)

SERVICIO DE REGULACIÓN UNIVERSITARIA DE LA DIRECCIÓN GENERAL DE UNIVERSIDAD Y ESTUDIOS SUPERIORES – GENERALITAT VALENCIANA (2012). *Informe 2012-2013*. Disponible en http://www.preinscripcion.gva.es/docs/NotasCorte2012.pdf (consulta 1/7/2013)

55. ¿GRADO O GRADOS DE DERECHO?

Esteve Bosch Capdevila, Catedrático de Derecho Civil, Universitat Rovira i Virgili. E-mail: esteve.bosch@urv.cat

1. Introducción

En los simposios para la mejora de la calidad docente se suele atender básicamente a temas de innovación docente –así lo indica por ejemplo la denominación de las presentes jornadas-. Sin discutir la importancia que dicha innovación tiene para la mejora de la calidad educativa, creo que vale la pena también incidir en otros aspectos esenciales para la buena formación del alumno, como es el diseño de los planes de estudio.

Y es que cuando se trata de acometer el diseño o la reforma de algún plan de estudios, se produce una batalla entre las diferentes áreas de conocimiento por conseguir la mayor cantidad de créditos posibles. No existe un árbitro imparcial, sino que los componentes de la comisión constituida a aquel efecto son a la vez jueces y parte, defendiendo para su área el mejor reparto de créditos posibles. Quizás pueda ser que ello obedezca al sincero convencimiento de la importancia de las respectivas materias; pero, si queremos ser francos y realistas, deberíamos reconocer que en la mayoría de ocasiones son los intereses de área los que pasan por encima del interés del alumno de tener a su disposición un plan de estudios que le proporcione la mejor formación posible.

En cualquier caso, hay que tener en cuenta dos factores que hacen que no sea sencilla la tarea de reformar o diseñar un plan de estudios:

a.- Por una parte, la progresiva reducción del número de créditos cursados por el alumno. En el plan de 1955 había unas 25 asignaturas, todas anuales; actualmente, se ha producido la reducción a 4 cursos en vez de 5, con 240 créditos, y con un buen número de asignaturas optativas y otras de ámbito no estrictamente jurídico. Ello, obviamente, dificulta la consecución de una formación completa en todas las disciplinas.

b.- El incremento de la materia jurídica. Día a día van apareciendo nuevas disciplinas que progresivamente van adquiriendo gran importancia.

> Ejemplo: Derecho de daños, que antes ocupaba una sola lección dentro del amplio temario de Derecho de Obligaciones y Contratos; o Derecho de las Nuevas Tecnologías, o Derecho de la Propiedad Intelectual.

Esta pujanza de nuevas disciplinas no siempre se ha visto reflejada fielmente en los planes de estudio, en parte por la resistencia de disciplinas más clásicas y arraigadas a perder peso específico.

2. ¿Formación integral o especialización?

Ante ello, entiendo que se impone la especialización.

A.- Esta especialización es patente en el ámbito profesional. Existen profesiones en que la especialización es inherente a ellas; por ejemplo, notario o registrador en el ámbito del derecho privado, o funcionario de la administración en el derecho público. Pero es que incluso en las profesiones más generalistas se tiende a la especialización. Es el caso de los abogados, y también de la judicatura, posiblemente en este último caso en menor medida de la que sería deseable.

B.- Si resulta obvio, por tanto, que a nivel profesional se impone la especialización, más discutible es que esta especialización deba producirse ya en los estudios universitarios o, mejor dicho, en los grados.

En este sentido, son muchas las opiniones que defienden que la universidad debe proporcionar una formación integral del jurista. Entienden que sin perjuicio de su posible posterior especialización, el graduado en Derecho debe tener un profundo conocimiento de todas las materias jurídicas, que le permitan desenvolverse con solvencia en cualquier disciplina jurídica. Y seguramente esta opción sería la más recomendable en principio, al ser la que proporciona una formación más completa.

Sin embargo, la formación generalista choca en mi opinión con la realidad del sistema universitario español, por las razones ya expuestas, es decir, la aparición de nuevas disciplinas jurídicas, y la reducción del número de créditos cursados por el alumno.

Existirían ante ello diversas alternativas:

a.- Seguir estudiando todas las materias, lógicamente con una menor profundidad de la que sería deseable.

b.- Especializarse en algunas materias, especialización que podría hacerse de varias maneras:

- Mediante optativas; ello permite estudiar disciplinas que de otro modo no se estudiarían, pero no permite profundizar en todas las materias “troncales”.

- Hacer itinerarios: Derecho público, derecho privado, derecho de la empresa, administración de justicia, etc. Esto se ha venido haciendo, generalmente, agrupando optativas, por lo que seguimos ante el mismo problema.

3. La verdadera especialización: diversos grados en ciencias jurídicas

Si se quiere lograr una verdadera especialización, esta debería afectar a la tradicionalmente denominada troncalidad. Es decir, dentro de las materias obligatorias (entre ellas, por ejemplo, el derecho civil, administrativo, penal o laboral), se debería proporcionar una formación solamente básica respecto a algunas de ellas, y todo lo contrario en otras.

Si, por poner un ejemplo, derecho administrativo y derecho mercantil tienen en los actuales planes de estudio 15 créditos cada una, una especialización en derecho público o en derecho privado daría lugar a que dichos 30 créditos no se repartiesen igualitariamente (15 y 15), sino en una proporción de 25 a 5.

De esta manera, el esquema propuesto podría ser, a grandes trazos, el siguiente:

a.- Un primer curso en el que se tratasen los aspectos elementales de las disciplinas jurídicas fundamentales: civil, penal, constitucional, mercantil, procesal, etc.

b.- Los dos siguientes cursos se dedicarían a la especialización, y deberían permitir al estudiante, a través de asignaturas obligatorias y optativas, la obtención de una formación exhaustiva en aquellas materias que más le interesen, y que más se relacionen con el ámbito en el que piensa desarrollar su vida profesional.

Así, por ejemplo, si desea trabajar en la Administración, el alumno requeriría una formación exhaustiva en derecho constitucional, administrativo, comunitario, y financiero, entre otros, mientras que si se quiere dedicar al ámbito de la empresa le interesaría especialmente el derecho mercantil, el laboral, el tributario, y el civil.

c.- En el último curso del grado el alumno podría realizar el trabajo de fin de grado, las prácticas externas, así como también cursar otras asignaturas de otro perfil o de otros grados que le interesen para su currículo.

Por ejemplo, si el alumno se especializa en derecho empresarial, podría cursar asignaturas del grado de administración y dirección de empresas.

4. Algunas cuestiones

a.- La especialización propuesta podría articularse de diversas formas: creando un grado propio –por ejemplo, "grado en derecho público", "grado en derecho de la empresa"- que coexistiría con el "grado en derecho" –este sería el grado que permitiría obtener una formación generalista-, o mediante una mención al título de grado en derecho –"grado en derecho. Mención en derecho privado". La primera de las fórmulas sería la que más se ajustaría a la filosofía que proponemos.

b.- La especialización que ofrecerían las Facultades podría completarse con:

- Estancias en el extranjero, pero no para cursar cualquier materia, sino las acordadas con el tutor o coordinador (ejemplo: si estudia derecho de la empresa, podría estudiar en Francia el Derecho de Sociedades o el Derecho Laboral francés, pero no cursar por ejemplo Derecho Romano).
- Asignaturas en otras universidades españolas, las más especializadas en la materia; si, por ejemplo, desea cursar Derecho de Internet, debería poder hacerlo en una universidad en que hubiese un grupo de investigación sobre la materia.

c.- En los cursos dedicados a la especialización, se deberían abordar no solamente los aspectos sustantivos, sino también los procedimentales y tributarios.

Por ejemplo, si la asignatura es Derecho de Sucesiones, esta debería comprender no solamente los aspectos civiles, sino también los tributarios y los procesales.

d.- La especialización del alumno debería ir ligada con la especialización del profesor. Es decir, se acentúa de esta manera el ligamen entre investigación y docencia, de manera que el profesor debería ser un verdadero especialista en la materia que imparte.

e.- Como ya hemos apuntado, el grado "generalista" en derecho no desaparece. La posibilidad de ofrecer más o menos grados dependería del volumen de la universidad. Y no sería descartable un grado de derecho "a la carta", es decir, aquel en el que cada alumno elija ya, a partir del segundo curso y por tanto tras haber completado su formación básica, todas las asignaturas que desea cursar (obviamente, con la asistencia de un tutor y sujeto a la aprobación del coordinador del grado).

5. Consideración final

Con esta breve exposición no hemos pretendido otra cosa que plantear un debate sobre la posibilidad de un nuevo diseño del grado en derecho, alternativa que, sin duda, tiene pros y contras, y que es susceptible de muchas matizaciones. En cualquier caso, la alternativa que hemos propuesto entendemos que implicaría una mayor motivación por parte del alumno, dado que le permitirá estudiar y profundizar en las materias que más le atraen, a la vez que exigiría un alto grado de responsabilidad por su parte en la elección de la materia.

56. LA INTEGRACIÓN DE LAS TITULACIONES UNIVERSITARIAS ESPAÑOLAS EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: GRADO Y POSGRADO

Mª del Carmen Cazorla González-Serrano, Profesora Titular (I.) de la Universidad Rey Juan Carlos. E-mail: carmen.cazorla@urjc.es

Resumen:
Este artículo analiza el proceso que vive la educación superior en Europa, partiendo de la declaración de Bolonia, como el inicio del proceso de unificación de los criterios en la enseñanza superior hacia la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior en las distintas aulas universitarias españolas. La europeización de las carreras universitarias implica cambios fundamentales que afectan al mismo sistema universitario español, es decir, a la estructura y organización de los estudios en donde se busca la integración de las titulaciones a través de la obtención del título de Grado donde los estudiantes habrán demostrado poseer y comprender conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio y el Posgrado que permitirá la especialización profesional en el caso del Máster y la iniciación en la investigación en el caso del Doctorado. Otro de los objetivos básicos es la homogeneización de las titulaciones mediante el Suplemento Europeo al Título que consiste en hacer más comprensibles y comparables los títulos universitarios europeos a través de una información académica y profesional relevante para la sociedad y para la misma universidad. Se trata de lograr la llamada "Europa del conocimiento" logrando la homogeneidad en la universidad de los sistemas universitarios en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.

Palabras clave: Plan Bolonia, Espacio Europeo de Educación Superior, Grado, Posgrado, El Suplemento Europeo al Título.

Abstract:
This article analyzes the process of higher education living in Europe, based on the Bologna Declaration, as the beginning of the process of unification of the criteria in higher education towards building a European Higher Education in the different Spanish university classrooms. The Europeanization of university fundamental changes affecting the Spanish university system itself, i.e. the structure and organization of studies in which seeks integration of qualifications through Grade qualification where students will demonstrated knowledge and understanding of the forefront of their field of study and the Graduate allowing professional specialization in the case of the Master and introduction to research in the case of the PhD. Another basic objective is the standardization of qualifications by the European Diploma Supplement which is to make more understandable and comparable European university degrees through academic and professional information relevant to society and to the university. It is about getting the "Europe of Knowledge" securing uniformity in the university systems in the framework of the European Higher Education Area.

Keywords: Bologna Process, European Higher Education Area, Degree, Graduate, The European Diploma Supplement.

1. Introducción

Cuando el 31 de octubre de 2007 entraba en vigor el Real Decreto 1393/2007, por el que se establecía la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se estaba escribiendo un punto y seguido para la consolidación de un proceso de reforma estructural de una parte del sistema educativo español[622].

Dicha norma reglamentaria vino a dotar al sistema de los mecanismos necesarios para poder operar la transcendental transformación del sistema universitario español en su proceso de convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior, cumpliendo así con los compromisos adquiridos por el Gobierno al suscribir la declaración de Bolonia y, en particular, con el mandato de llevar a cabo la adaptación de todas las enseñanzas a la nueva estructura en el año 2010.

Así el primer gran reto al que se enfrentaba la universidad española era la de adaptar su oferta de enseñanza a las exigencias de la nueva ordenación mediante la implantación de los nuevos títulos de Grado, Máster y Doctor que en la actualidad vienen impartiéndose en la práctica en la totalidad de las universidades españolas.

La enseñanza tradicional tenía un interés focalizado en "enseñar contenidos". La materia era el centro de la formación técnica. Para ello, se utilizaban metodologías basadas en la Clase Magistral con una prueba final en forma de examen. La enseñanza actual, sin embargo, centra sus objetivos en "enseñar a aprender" situando al alumno en el centro de su formación integral. Para ello, se utilizan metodologías basadas en la Clase Magistral (asistencia y participación en la clase), Metodologías activas (trabajo guiado, trabajo en equipo), Seguimiento (trabajo autónomo, estudio) y se establece un sistema de evaluaciones alternativas. Asimismo, se apuesta por la calidad y la

[622] En este sentido, los precedentes en cuanto al soporte legislativo español para acometer las reformas estructurales de las titulaciones universitarias han sido numerosos. En el año 2001 se introdujeron reformas en la Ley Orgánica de Universidades. En 2002 se inscribió en el registro de fundaciones la denominada "Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación" con la finalidad de crear la citada agencia, convirtiéndose España, tras Holanda, en el segundo país de Europa en contar con una Agencia Nacional de Evaluación. En el 2003 el Ministerio de Educación y Deportes fijó, con el Decreto 1044/2003 el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. Asimismo, con el Decreto 1125/2003, se estableció el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones para las titulaciones de carácter oficial y validez en el territorio nacional. También se establecieron con el Decreto 285/2004, de 20 de febrero las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de Educación Superior. Y finalmente, en al año 2005 se publicaron en el Boletín Oficial del Estado dos Reales Decretos, el 55/2005 del 21 de enero por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, y el Real Decreto 56/2005 de la misma fecha, por el que se regulan los estudios universitarios de Posgrado.

investigación. Para ello, se busca la forma de avanzar en la posible movilidad de estudiantes y profesores y, como requisito previo, armonizar las titulaciones; además, los países establecen agencias que garanticen una calidad basada en indicadores comunes de modo que no sólo cada universidad pueda comprobar en qué estado se encuentra y saber en qué dirección avanzar, sino que los gobiernos se permiten apoyar con razones objetivas sólo a quienes más lo merezcan.

2. La nueva estructura de las titulaciones universitarias: Grado, Master y Doctorado.

El proceso de verificación de los títulos universitarios oficiales se configura como uno de los ejes fundamentales sobre los que se vertebra la reforma universitaria. La experiencia acumulada en la aplicación de dicho procedimiento ha puesto de manifiesto la necesidad de introducir en el mismo determinadas modificaciones. En este sentido, con la aprobación del Real Decreto 861/2010, de 3 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, se pretende establecer una mayor fluidez y eficacia en los procedimientos y en los criterios establecidos hasta el momento. Así, se introducen nuevas posibilidades en materia de reconocimiento de créditos por parte de las universidades; se posibilita que las universidades completen el diseño de sus títulos de Grado con la introducción de menciones o itinerarios alusivos a una concreta y específica formación; se extiende la habilitación para emitir el preceptivo informe de evaluación en el procedimiento de verificación, además de a la ANECA a otros órganos de evaluación de las comunidades autónomas y, finalmente, se revisan los procedimientos de verificación, modificación, seguimiento y renovación de la acreditación con el fin de dotar a los mismos de una mejor definición.

Nos encontramos, pues, ante un nuevo enfoque del proceso enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, el cambio de rol de los protagonistas en el escenario educativo. El profesor pasa de ser un mero transmisor de conocimientos a ser un guía y acompañante activo del alumno. Por su parte, el alumno relega la actitud pasiva de copiar apuntes y adopta una actitud participativa en las distintas tareas (búsqueda de información, trabajo en equipo, toma de decisiones, etc.) que le permitirá ser sujeto activo de su aprendizaje y aprender más. Y en segundo lugar, en cuanto a los métodos docentes se pasa de un método basado en el aprendizaje lineal a otro centrado en el aprendizaje cíclico y el

desarrollo de las competencias (cognitivas, procedimentales y actitudinales) para el desempeño del rol del profesional[623].

A) Implantación del título de Grado.

El Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, establece la estructura de las enseñanzas universitarias y regula los estudios universitarios oficiales de Grado. Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de Grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas y las competencias más específicas que faciliten una orientación profesional que posibilite a los titulados una integración en el mercado laboral.

A este respecto, resultará esencial en el proceso de diseño y elaboración de las enseñanzas oficiales del nivel de Grado no sólo su armonización con las titulaciones consolidadas en otros países europeos en cada uno de los ámbitos científicos, técnicos y artísticos, sino la estrecha colaboración entre los responsables académicos y los de las asociaciones y Colegios Profesionales. Para obtener estos títulos habrá que superar un examen de evaluación general del Grado, incluso teniendo todas las asignaturas aprobadas. Si no se supera este examen no se obtiene el título, no pudiendo optar al nivel de Posgrado.

Entre los acuerdos a los que han llegado los países europeos que participan en el Proceso de Bolonia, se establece que el título de Grado deberá tener entre 180 (3 años) y 240 (4 años) créditos ECTS[624].

El European Credit Transfer System (ECTS) es un sistema de acreditación y transferencia de créditos y uno de los pilares del proceso de convergencia europea. Si en el modelo de crédito de la Ley de Reforma Educativa (LRU) media básicamente el trabajo del profesor (especificado en horas de aula), el nuevo crédito europeo y la

[623] BENITO, A. y CRUZ, A. (2005). Nueva claves para la Docencia Universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior, Madrid, Narcea.

[624] A esta norma general hay algunas excepciones que se pueden concretar en las siguientes: 1.ª No se incluye en este cómputo de créditos cuando se trate de la realización del proyecto de fin de carrera; 2.ª Tampoco se computan las prácticas tuteladas en empresas previstas por la Unión Europea o por ser requisito para el acceso al mundo laboral; 3.ª Igual tratamiento está previsto si se trata del conocimiento de idiomas extranjeros. En estos casos, los planes de estudios correspondientes a cada título en donde se de ésta casuística excluyente del cómputo general, establecerá las condiciones para realizar tales actividades.

adaptación del modelo ECTS implica una reorganización conceptual del sistema educativo para adaptarse a esquemas de formación centrado en el aprendizaje y trabajo de los alumnos. Por tanto el ECTS no es un crédito que se imparta, ni son horas de clase, ni tampoco es un indicador del trabajo del docente. Lo definitorio del mismo es que representa el volumen de trabajo del estudiante que se relaciona directamente con el aprendizaje y que se atribuye a una materia en el marco de un Plan de Estudios[625].

Los países europeos participantes en este Proceso pueden elegir si prefieren 180 (3 años) o 240 (cuatro años) créditos ECTS y, por tanto, tan legítima es una opción como la otra. En España se ha optado por 240 créditos[626]al igual que en Escocia o Grecia, así como muchos países del Este de Europa que, en general, se han decantado por títulos de Grado de 4 años, y otros muchos países como Bélgica, Luxemburgo y Hungría, en los que están abiertas las dos opciones (3 o 4 años).

En dos temas concretos, como son la movilidad y el empleo, se puede afirmar que para España ha sido un acierto tomar la opción de 240 créditos. De hecho, en países en los que se optó por una estructura de sus estudios de 3+2 (en lugar de 4+1) se consideró que un año más en la formación de Grado facilitaría la movilidad de los estudiantes y permitiría reconocer con mayor facilidad el nivel de formación adquirido.

Sin embargo, pese a que la regla general son 240 créditos ECTS, existen excepciones en la duración de este nivel de estudios. Se trata de los títulos que se rigen por directivas

---

[625] CORCUERA, F.: *El Espacio Europeo de Educación Superior y el proceso de Bolonia*. Curso impartido en la Universidad Autónoma de Madrid. (http://www.uam.es/europea/eeesyprocesobolonia_fcorcuera.ppt.)

[626] Las razones por las que en España se optó por 240 créditos para el título de Grado se recogieron en el documento de trabajo en el que se presentó la propuesta de Directrices para la elaboración de títulos de Grado y Máster, de 21 de diciembre de 2006. Así, se exponen como motivos los siguientes:

"1. Aunque algunos países europeos han fijado la duración de este primer ciclo en 180 para parte de sus títulos, 240 créditos permitirán una mejor adecuación con otros sistemas universitarios de gran importancia en el mundo y para España (EEUU, Latinoamérica, Asia, etc.).

2. La mayoría de los estudiantes europeos podrán tener su primer título a la misma edad que los españoles: 22 años, ya que gran parte de los países que han optado por 180 tienen una edad de entrada a la universidad a los 19 años, mientras que en España es de 18 años. La equivalencia se establece, por lo tanto, en el número total de años escolarizados.

3. Los títulos de 240 créditos permitirán una mayor presencia de enseñanzas prácticas, prácticas externas y movilidad, que son objetivos esenciales de esta reforma. Debe señalarse que los 240 créditos incluirán todas las actividades conducentes a la obtención del título (prácticas, idiomas, trabajo o proyecto de Grado, etc.).

4. El diseño en 240 créditos deberá incidir en la aproximación de la duración teórica de las enseñanzas con la duración media real para alumnos a tiempo completo, algo que en este momento no sucede en muchos casos (con tasas de retraso muy elevadas). La adecuación de duración teórica a la real será uno de los criterios de evaluación de las universidades.

5. Los grados de 240 créditos facilitarán el acceso al entorno laboral, al ser un título universitario fácilmente reconocible sin la necesidad de un segundo nivel de formación".

comunitarias, es decir, que tienen unas características establecidas a nivel europeo que rigen su estructura y los contenidos o competencias que debe adquirir el estudiante. Este es el caso de las titulaciones de la rama de Ciencias de la Salud y Arquitectura que tendrán una duración mayor y por tanto, más créditos. Medicina tendrá 360 créditos ECTS, veterinaria 300 créditos ECTS y arquitectura 300 créditos ECTS más un trabajo de fin de Grado cuya superación será obligada para lograr el título de arquitecto.

Una vez finalizados los estudios de Grado los estudiantes habrán demostrado poseer y comprender conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio, deben saber aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional, deben tener capacidad de reunir e interpretar datos relevantes, y deben de haber desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía[627].

B) Implantación del título de Posgrado: Máster y Doctorado

El Posgrado permite la especialización profesional en el caso del Máster[628] y la iniciación en investigación en el caso del Doctorado[629]. El acceso a este segundo ciclo requiere haber completado con éxito el primer ciclo (Grado) superando un examen.

Los objetivos formativos serán más específicos que los de Grado y deberán estar orientados hacia una mayor profundización intelectual, posibilitando un desarrollo académico de especialización científica, de orientación a la investigación o de formación profesional avanzada.

Los programas tendrán una estructura flexible y un sistema de reconocimiento y de conversión que permitan el acceso desde distintas formaciones previas. Los contenidos

---

[627] *Vide* GALINDO, F. (2009). "El aprendizaje del Derecho y la reforma de Bolonia". Revista La Ley nº 7127, p. 7.

[628] Art. 10.1 RD 1393/2007, de 29 de octubre: "*1. Las enseñanzas de Máster tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras*".

[629] Art. 2.1 RD 99/2011, de 28 de enero: "*Se entiende por doctorado el tercer ciclo de estudios universitarios oficiales, conducente a la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad*".

de estas titulaciones deberán definirse en función de las competencias científicas y profesionales que hayan de adquirirse.

a) Máster

La obtención del Título del Máster exigirá haber completado la totalidad de los créditos (de 6 a 30 créditos ECTS) y haber superado una prueba conjunta de evaluación o trabajo de fin de Máster defendido ante un Tribunal.

Una vez finalizados los estudios de Máster, los estudiantes deben saber aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios. Asimismo, deben ser capaces de enfrentarse a la complejidad de formular juicios y comunicar sus conclusiones[630].

Los Títulos oficiales de Máster serán expedidos por el Rector de la Universidad y en ellos se hará constar la expresión "*Master en... por la Universidad de...*".

b) Doctorado

A pesar de que hasta ahora los Doctores han venido siendo minoritarios en la sociedad (generalmente menos del 1% de las personas comprendidas entre los 25 y 64 años), los efectivos en los programas de investigación avanzada (nivel doctorado), aumentan más rápidamente que los de enseñanza superior en muchos países. Estos programas son de carácter científico técnico (39% de doctorantes) y predominan los hombres. Este perfil del doctorante contrasta mucho con el de la participación en programas de Grado o de Master donde las mujeres son globalmente la mayoría y donde el campo de las ciencias sociales, comercio y derecho cuenta con el mayor número de inscritos[631].

Hasta el año 2011 para la obtención del título de Doctor, había que estudiar la Licenciatura correspondiente, posteriormente cursar el Diploma de Estudios Avanzados (DEA) formado por un periodo de docencia y otro de investigación, y finalmente elaborar una Tesis doctoral bajo la guía de un director. Sin embargo, ese proceso se ha visto modificado por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Se entiende por doctorado "*el tercer ciclo de*

[630] *Vide* GALINDO, F. (2009). Ob. cit. pp. 11 y 12.

[631] Conforme a los datos recogidos del informe realizado por *Eurydice Chiffre clés de l'enseignement supérieur en Europe* en el año 2007.

estudios universitarios oficiales, conducente a la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad" (art. 2.1).

Se crea la Escuela de Doctorado que es "*la unidad creada por una o varias universidades y en posible colaboración con otros organismos, centros, instituciones y entidades con actividades de I+D+i, nacionales o extranjeras, que tiene por objeto fundamental la organización dentro de su ámbito de gestión del doctorado, en una o varias ramas de conocimiento o con carácter interdisciplinar*" (art. 2.4).

Cada programa de doctorado contará con un coordinador designado por el Rector de la universidad que deberá haber dirigido previamente al menos dos Tesis doctorales y además haber obtenido dos periodos de actividad investigadora reconocidos de acuerdo con las previsiones del Real Decreto 1086/1989, de 28 de agosto, de retribuciones del profesorado universitario (art. 8.4). Asimismo, cada doctorando contará con la guía de un tutor asignado por la Comisión Académica a quien corresponderá velar por la interacción del mismo (art. 11.3). Antes de la finalización del primer año de doctorado se elaborará un Plan de investigación que incluirá la metodología a utilizar y los objetivos a alcanzar así como los medios y la planificación temporal para lograrlo (art. 11.6).

Este Real Decreto 99/2011 recoge una serie de cambios referentes al procedimiento de evaluación de la Tesis doctoral:

1.º No se regula expresamente el plazo de depósito de la tesis.

2.º El Tribunal debe estar compuesto por una mayoría de miembros externos (art. 14.2). No se especifica número.

3.º El documento de actividades del doctorando es considerado por el Tribunal como parte de su evaluación cualitativa (art. 14.3).

4.º Calificación de "Apto" o "No apto". La Mención "*Cum Laude*" si es por unanimidad, deberá realizarse mediante voto secreto escrutado en una sesión distinta a la de defensa de la tesis (art. 14.7).

5.º Se admite el desarrollo y defensa de la tesis en los idiomas habituales para la comunicación científica en su campo de conocimiento (art. 13.4).

6.º Mención de Doctor Internacional sustituye al "Doctor Europeo", con requisitos similares (art. 15).

7.º La universidad archiva la tesis en formato electrónico abierto y remite un ejemplar digital al Ministerio de Educación (art. 14.5), salvo acuerdos de confidencialidad o patentes (art. 14.6).

Tras el Doctorado, los estudiantes deben haber demostrado una comprensión sistemática de un específico campo de estudio y el dominio de sus habilidades y métodos de investigación, deben tener capacidad de concebir, diseñar, poner en práctica y adoptar un proceso sustancial de investigación con seriedad académica, deben ser capaces de realizar un análisis crítico y sintetizar ideas nuevas y complejas, y finalmente deben ser capaces de fomentar en contextos académicos y profesionales[632].

Los títulos de Doctor expedidos por las Universidades incluirán la mención "*Doctor por la Universidad....*" seguida de la referencia a la Universidad que corresponda.

3. Suplemento europeo al título

A) Antecedentes

El Suplemento Europeo al Título es una iniciativa europea auspiciada por el Consejo de Europa, la UNESCO y la Asociación Europea de Universidades en la *Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region* en el año 1977, en Lisboa[633].

Durante los años 80 se prepara y se acuerda un formato del Suplemento al Diploma (DS) pero con un uso muy limitado.

En 1994, la Comisión Europea inicia un debate sobre las posibles sinergias entre el reconocimiento académico y profesional y prepara un informe que se discute en el Consejo Europeo de Ministros en 1996. Se llega a proponer la posibilidad de introducir, de forma voluntaria, un suplemento europeo a los títulos oficiales para facilitar la transparencia y el reconocimiento mutuo de titulaciones tomando como base la experiencia previa de UNESCO y el Consejo de Europa.

En 1997, siguiendo esta propuesta, se inicia la revisión del documento y la Comisión Europea, el Consejo de Europa y UNESCO desarrollan un modelo actualizado de Suplemento.

---

[632] *Vide* GALINDO, F.: ob. cit., pp. 11 y 12.

[633] http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001112/111238mb.pdf#page=37

En 1998, se crea un grupo de trabajo, el "Joint European Commission-Council of Europe-UNESCO Working Party", para comprobar la eficacia del modelo en promover la transparencia en la educación superior europea y su efectiva aplicación. En el grupo de trabajo se integran representantes de todos los organismos, fundamentalmente de los Centros Nacionales de Información Europeos (ENIC), centros especializados en proporcionar información sobre el reconocimiento de diplomas y cualificaciones académicas y profesionales en Europa. En 1998, la Comisión Europea y el CEDEFOP (Centro Europeo para el desarrollo de la formación profesional) crean el Foro Europeo sobre la Transparencia de cualificaciones profesionales, reuniendo a distintos agentes sociales y a representantes de las administraciones nacionales de la formación. Los objetivos del Foro eran fundamentalmente, eliminar los obstáculos a la movilidad generados por la falta de transparencia en las cualificaciones profesionales e impulsar un diálogo sobre iniciativas e instrumentos para fomentar la aplicación de soluciones políticas ya existentes y estudiar nuevas iniciativas.

En 2002, el Foro fue sustituido por un grupo de trabajo técnico que, conforme con lo solicitado por la Declaración de Copenhague inicia sus actividades para incrementar la transparencia de la formación profesional por aplicación y racionalización de herramientas y redes, lo que incluye integrar instrumentos ya existentes como el *Curriculum Vitae* Europeo, Los Suplementos al Certificado y al Título superior y el Marco Común Europeo de Referencia.

En el año 2003 la Comisión Europea preparó una propuesta de Decisión del Parlamento y el Consejo Europeos sobre un Marco único para la transparencia de cualificaciones y competencias (EUROPASS), que fue aprobada por el Parlamento y el Consejo Europeos en diciembre de 2004[634]. El EUROPASS incluye cinco documentos europeos para facilitar la formación, la movilidad y el trabajo en la Unión Europea:

1.º Un Curriculum Vitae Europass.

2.º Un Pasaporte de Lenguas Europass.

3.º Un documento de movilidad Europass.

4.º Un Suplemento Europass al Título/Certificado (referido a la formación no universitaria).

5.º Un Suplemento Europass al Título Superior o Suplemento Europeo al Título (referido a educación superior).

[634] Decisión nº2241/2004/CE de 15 de diciembre.

En la actualidad el Suplemento Europeo al Título incluido en el conjunto de documentos europeos del EUROPASS, es uno de los instrumentos básicos del proceso iniciado en Bolonia.

B) El Suplemento Europeo al Título en España.

En España desde un primer momento se consideró importante para los titulados españoles la adopción del Suplemento Europeo al Título que permite una adecuación rápida a los cambios en las titulaciones y un correcto reconocimiento académico y profesional. En este sentido, en la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CASUE) y en la Comisión Académica Sectorial de las Universidades Españolas se inició en el año 2001 un proyecto piloto para estudiar la implantación a nivel nacional del Suplemento Europeo al Título[635].

En el año 2003 se promulgó en España el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. En su artículo 3 viene definido como un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas. Pretende ser un documento fácilmente comprensible, dónde se incorpora el aprendizaje a lo largo de la vida, acreditando los conocimientos adquiridos por cada persona en diferentes instituciones europeas de educación superior.

El Suplemento Europeo al Título[636] debe ser claro y conciso y debe expedirse, como mínimo, en dos idiomas mayoritarios de la Unión Europea y se harán constar los datos más significativos de la formación del titulado y la función de la titulación. Para la correcta emisión del documento se deben emitir ocho apartados (art. 4):

1.º Información sobre la identidad del poseedor del título.

2.º Información sobre el título.

3.º Información sobre el nivel de la titulación.

4.º Información sobre el contenido y los resultados obtenidos.

---

[635] En este proyecto piloto que tenía como objetivo definir los detalles específicos del documento en España, participaron las universidades de Cádiz, Autónoma de Madrid, Cantabria, Complutense y Barcelona.

[636] Para cualquier información sobre el Suplemento Europeo al Título véase la página web de la comisión europea: http://europa.eu.int/comm/education/recognition/index.html

5.º Información sobre la función del título.
6.º Información adicional.
7.º Certificación del suplemento.
8.º Información sobre el Sistema nacional de educación superior.

Es preceptiva la cumplimentación de todos los apartados y en caso de no aportar información en alguno de ellos se deberá justificar el motivo.

El Suplemento Europeo al Título aporta ventajas tanto para los estudiantes como para los centros que los expiden y será de gran utilidad para los organismos públicos o privados que deben seleccionar los titulados más idóneos para un puesto de trabajo entre candidatos de diferentes países.
Los estudiantes tendrán, adjunto a su título oficial, un documento que hace su título más comprensible y fácilmente comparable en el extranjero ya que incluye, de forma objetiva e imparcial, una descripción exacta de los estudios superiores cursados y de las competencias adquiridas durante el periodo de estudio. Esto permitirá un acceso más fácil a las oportunidades de trabajo y a la ampliación de los estudios en el extranjero.
En el artículo 7, se hace alusión a los detalles de la expedición del Suplemento Europeo al Título. Habrá de seguirse las siguientes pautas:
1.º El suplemento será expedido a solicitud del interesado.
2.º El documento soporte tendrá un formato normalizado (UNE A-4) en papel de seguridad.
3.º En el documento se incorporará impreso el Escudo de España y podrán incorporarse, en tamaño más reducido, los escudos o logotipos de la Unión Europea y de la propia universidad.
4.º El suplemento se expedirá en castellano y en otra lengua oficial de la Unión Europea que la universidad determine. Se indica que el Consejo de Coordinación Universitaria debe aprobar el modelo unificado, indicándose que las universidades radicadas en comunidades autónomas con lengua cooficial propia podrán expedir el documento también en ésta.
5.º Las comunidades autónomas determinarán los precios públicos correspondientes a la expedición del suplemento.

En el Anexo I se completan los contenidos de cada uno de los apartados enumerados en el artículo 4 tal y como se detallan a continuación:

1. Información sobre la identidad del poseedor del título.
   1.1. Apellidos.
   1.2. Nombre.
   1.3. Fecha de Nacimiento.
   1.4. Número de identificación (Código Erasmus de la universidad+ DNI o pasaporte).

2. Información sobre el título.

   2.1 Denominación de la titulación y título conferido.
   2.2. Principales campos de estudio de la titulación.
   2.3. Nombre y naturaleza (pública o privada) de la institución que ha conferido el título.
   2.4. Nombre y naturaleza (centro propio o adscrito) de la institución en que se impartieron los estudios.
   2.5. Lengua (s) utilizadas en docencia y exámenes.
3. Información sobre el nivel de la titulación.
   3.1. Nivel de la titulación (de acuerdo con el modelo especificado en el Apartado 8).
   3.2. Duración oficial del programa.
   3.3. Requisitos de acceso.
4. Información sobre el contenido y los resultados obtenidos.
   4.1. Forma de estudio.
   4.2. Requisitos del programa (indicar la distribución de asignaturas y las horas asociadas: troncales, obligatorias, optativas, libre elección, practicum y/o proyecto de fin de carrera).
   4.3. Datos del programa detallando la asignatura, el número de horas lectivas, la calificación, el año y posibles observaciones.
   4.4. Sistema de calificación. El sistema o escala de calificaciones español: suspenso: 0,0-4,9; Aprobado: 5,0-6,9; Notable: 7,0-8,9; Sobresaliente; 9,0-10 y Matrícula de Honor=sobresaliente+ mención especial.
   4.5. Calificación global del titulado como suma de créditos superados multiplicados por el valor de la calificación obtenida según la tabla de equivalencias (Aprobado=1; Notable=2; Sobresaliente=3; Matrícula de Honor=4; Convalidada=puntos correspondientes a la calificación obtenida) y dividido por el número de créditos superados. Se deberá incluir si ha obtenido premio extraordinario.
5. Información sobre la función del título.
   5.1. Acceso a ulteriores estudios (según legislación vigente).
   5.2. Cualificación profesional (según legislación vigente).
6. Información adicional.

Cada universidad, previa aprobación del Consejo de Gobierno, puede incluir en este apartado una breve información específica sobre el centro y la titulación.

7. Certificación del suplemento.
   7.1. Fecha día/mes/año.
   7.2. Firmas. Secretario General y otra del responsable administrativo.
   7.3. Cargo de los firmantes.
   7.4. Sello oficial de la universidad.
8. Información sobre el Sistema nacional de educación superior.

Se cumplimentará este apartado transcribiendo el modelo uniforme de la descripción del sistema universitario español vigente que apruebe el Consejo de Coordinación Universitaria.

En definitiva, este documento está siendo adoptado de forma generalizada en toda Europa ya que se reconoce sus ventajas y su utilidad como carta de presentación para los titulados en todo el mundo donde se hará constar la información sobre el nivel y contenido de las enseñanzas que hayan cursado en una universidad española.

4. Conclusiones

La implementación de la nueva estructura universitaria en dos niveles y tres ciclos se encuentra en el año 2013 incorporada en la mayoría de las instituciones europeas de enseñanza superior. Encontramos ya, las primeras experiencias y resultados de la aplicación del Plan Bolonia en el aula universitaria.

Desde la propia experiencia práctica puedo apuntar que si bien desde la perspectiva de una universidad privada resulta cómodo, fácil y sobretodo factible el trato personal con los alumnos al contar las aulas con un número reducido de los mismos, desde el punto de vista de la universidad pública es un deseo bonito pero inalcanzable. Entrar en un aula universitaria y encontrarte ante 180 alumnos a los que plantear prácticas semanales, proponer un tema de debate sobre el cual todos puedan participar, lecturas para un posterior análisis en grupo, etc., se hace realmente imposible. El caos y el desorden rigen en el aula siendo los mismos cinco alumnos de siempre los que participan y el deseo de lograr que los alumnos sean parte activa en su aprendizaje se convierte en algo complicado. De ahí, que en los títulos de Grado se detecte una carencia de credibilidad tanto en los estudiantes que sienten que no paran de trabajar y no reciben la atención

personal que requerirían, los profesores que cuentan con un volumen de trabajo semanal desorbitante e incluso los propios empresarios que ponen en duda que los graduados hayan alcanzado el conocimiento necesario como para ocupar un puesto de trabajo en sus empresas.

Por su parte, en relación con los títulos de Máster se constata un gran potencial a desarrollar según el planteamiento estratégico de las instituciones de enseñanza superior; en concreto, dando prioridad a los aspectos internacionales y centrando la docencia en lenguas de uso generalizado. Si a esto añadimos que la obtención de la mención "doctor europeo", implica estancias mínimas en el extranjero, uso de lenguas oficiales de la Unión Europea, informes de expertos europeos e inclusión de evaluadores europeos en la configuración del tribunal que juzgue la Tesis doctoral, asumiremos que se trata de encontrar indicadores de calidad y que la idea planteada por el Plan Bolonia es buena y beneficiosa para España, pero se necesitarían los medios y la financiación necesaria para que Bolonia no se quedara en una sugerente idea sino en una bonita realidad.

El Plan Bolonia con la creación del Espacio Europeo de Educación Superior y de la investigación nos hace cuestionarnos sobre los desafíos que este proceso representa para la universidad española y buscar nuevas soluciones a las dificultades planteadas del día a día en el aula universitaria. Cada universidad europea debe definir su propia misión y juntas satisfacer las necesidades de cada país y de Europa entera.

57. TRANSFORMA TU AULA Y CONSIGUE QUE APRENDAN SIN ESTUDIAR

Mª Luisa Ochoa Trepat, Departamento de Derecho Público, Universidad de Lleida, España. E-mail: lluisa@ochoa-trepat.com

Resumen

La lección magistral ya no es el instrumento adecuado para transmitir los conocimientos a nuestros alumnos. Desde que "google" entró en escena, siendo una biblioteca portátil, con posibilidades de acceso ilimitadas, el profesor debe modificar su rol por el de facilitador, utilizando las herramientas necesarias para que los alumnos puedan "aprender haciendo".

Esta nueva metodología, implantada en la asignatura de Derecho Financiero y Tributario en la Facultad de Derecho de Lleida en el curso 2012-2013, ha dado unos resultados espectaculares en cuanto a motivación del alumnado, asistencia a las aulas, trabajo realizado y finalmente aprendizaje interiorizado con los siguientes resultados:

TOTAL ALUMNOS: 79 - NO PRESENTADOS: 9 -SUSPENSOS: 2 APROBADOS: 24 - NOTABLES: 40 - EXCELENTES: 4

Dado que el sistema es no convencional, y precisamente para visualizar que la transformación es posible, adjuntamos la grabación de la primera clase donde se explica el método y es el contenido de la comunicación que queremos presentar.

Opinión de alumnos: "Sería interesante trabajar así en más asignaturas, propóngalo a otros profesores" Cerni Cairat – "Ya tocaba una asignatura bien hecha y no seguir a la antigua con el plan Bolonia" Aarón Abilla

Para implantarlo es necesario la formación del profesorado en esta línea metodológica.

Palabras clave: Transformación del aula**,** Fin de la lección magistral**,** Éxito de aprendizaje, Formación del profesorado

Abstract

The master lecture is no more the proper tool to transmit the knowledge to our students. Since "google" appeared on the scene as a portable library with unlimited access possibilities, the professor must swap his/her role and become an "enabler" using the needed tools so the students can "learn by doing".

This new methodology, introduced in the "Financial and Tax Law" lectures in the Law College of the Universitat de Lleida in 2012-13, has given spectacular results in what motivation, assistance, and work concerns. Also, of course, in the integrated knowledge, with the following results:

TOTAL STUDENTS: 79 NOT SUBMITTED: 9 FAIL: 2
PASS: 24 B GRADE: 40 EXCELLENT: 4

Given that it is a non-conventional system, and in order to show that transformation is possible, we attach a recording of the first class, where the method is explained and it is precisely the content of the communication we want to present.

The students'opinion: "It would be interesting to work like this in more subjects, you should just propose it to the professors" Cerni Cairat. "It was about time that a subject was taught properly, not only following the ancient methods in a Bologna plan era" Ares Servetó.

So that this method could be instituted, the professors should receive the proper training following this methodologic line.

Keywords: classroom transformation, The end of the master lectures, Learning success, professors training

1. La experiencia educativa

Les voy a explicar brevemente el ¿por qué? de este proyecto y los motivos en que se basa.

Después de más de veinticinco años de impartir docencia en la Universidad de Lleida, primero como profesor asociado y después como Profesor Titular del área de Derecho Financiero y Tributario, a un nivel de calidad aceptable en mi conciencia, me di cuenta que ya no cumplía en el aula con las expectativas que se esperaban de mi y de nuestra Universidad.

Una vez finalizado el primer año de transición para aplicar el Plan de Bolonia en las aulas, me daba cuenta a lo largo de cada semana del curso, que no lo estaba haciendo bien, y que palpar ese fracaso personal en el aula en función a lo que la reforma educativa me estaba exigiendo, mermaba mis energías y mi ilusión por ir a clase e impartir docencia.

A partir de la toma de conciencia de esa realidad que debía mejorarse, hubiese sido poco profesional por mi parte, no tomar cartas en el asunto, pues considero que el trabajo de los profesores universitarios tiene una dimensión social que no podemos olvidar.

Fruto de esta inquietud personal y de la investigación realizada para crear nuevos sistemas que pudieran mejorar nuestro día a día como docentes, y tras una formación específica realizada en este ámbito, ha nacido esta experiencia metodológica que consideramos necesaria tanto para el profesorado como para el alumnado y para nuestra sociedad.

El proyecto de innovación docente que se presenta, ha de servir para que nuestros alumnos, al día siguiente de finalizar su ciclo formativo en nuestra universidad, sean capaces de constituir su empresa e iniciarse en el mundo laboral con la garantía de tener los conocimientos necesarios tanto desde el punto de vista teórico como practico que les permitan tomar decisiones correctas y generar nuevos puestos de trabajo.

EL ALUMNO. Responsabilidad

El alumno pasa de ser un agente pasivo a uno activo con el nuevo modelo educativo. El objetivo es que tome sus propias decisiones con respecto a su aprendizaje a la hora de

elegir un itinerario u otro o al elegir una especialización. Bolonia requiere al alumno un esfuerzo mayor al exigirle una participación activa en su aprendizaje.

EL PROFESOR. La sombra del estudiante

Conceptos como la evaluación continua, tutorías académicas y fomento del aprendizaje activo caracterizan el nuevo papel del profesor en la educación superior.

2. Concepto de este proyecto: aprender haciendo

En la mano de cada profesor está poner en práctica una **innovación en el método de enseñanza** que le convierta en el guía, orientador del aprendizaje del alumno. Una transformación que le permita *enseñar a aprender* al estudiante durante toda su vida personal y profesional.

Evolucionar desde la transferencia de conocimientos a la promoción de competencias para la generación de saberes.

Avanzar desde la calificación regular hacia la evaluación continua. Y siempre, cumpliendo con el sistema de gestión de la calidad en la enseñanza superior.

El fin último de este cambio es preparar a personas que puedan incorporarse al mercado de trabajo a un nivel de excelencia y donde no existan fronteras para trabajar

3. Metodología

Para un profesor cambiar sus formas de aprendizaje es muy difícil, porque lo que uno ha visto tiende a reproducirlo, y lo que uno hace también. Pero en procesos de aprendizaje la costumbre o la repetición no es la mejor norma, especialmente para el que la realiza, porque produce aburrimiento y desgana, y eso se acaba trasladando con facilidad al alumno, que finalmente "reproduce" esa misma "insatisfacción" en sus actuaciones.

Aprender haciendo no es nada nuevo, es como siempre se ha aprendido; es más, es como siempre se sigue aprendiendo de forma relativamente inconsciente: "hasta que lo hacemos, no lo sabemos realmente", y muchas veces, tenemos que hacerlo varias veces, para realmente aprenderlo. Pero sigue siendo el método más eficaz y más satisfactorio.

Cuando uno hace algo, por muy malo que sea, siente cierta satisfacción por hacer, por haberlo conseguido, y eso se traslada a su estado de ánimo.

Ahora es el momento de poder hacer un esfuerzo que permita dar un salto hacia el aprendizaje real y efectivo.

El método se aprende a partir de la experiencia misma, convirtiendo lo técnico, en vital y experiencial.

El conocimiento puede alcanzarse, más bien puede generarse o regenerarse, a partir de nosotros mismos.

Igual que la experiencia, el conocimiento no es adquirido hasta que es reconstruido, a partir de la experiencia misma.

Una de estas estrategias que cada día suma más adeptos es la de enseñar al alumno a aprender a aprender y será a los docentes a quienes se les encomendará la tarea de "enseñar a aprender", y a los estudiantes a "aprender a aprender".

El nuevo criterio de metodología educativa en que se basa este proyecto es que "Todos los contenidos" de cualquier asignatura, están en Google y en libros de texto que el alumnos puede consultar en cualquier momento, por tanto, los nuevos profesores del plan de Bolonia, tenemos que crear "contextos" de aprendizaje porque es lo único que realmente les va a perdurar en el tiempo y que en estos contextos puedan ser protagonistas y crear sinergias personales y de grupo.

Hay que preparar la asignatura con la idea de "APRENDER HACIENDO"

Desde esta perspectiva el aprender a aprender supone dotar al individuo de "herramientas para aprender" y de este modo desarrollar su potencial de aprendizaje.

Algunas herramientas que pueden resultar útiles para desarrollar en el alumno la capacidad de aprender a aprender son:

- Dotarlo de habilidades pertinentes para hallar información.
- Enseñarle los principios formales de la investigación.
- Desarrollar la autonomía en el aprendizaje.
- Conseguir que domine técnicas instrumentales de base como lectura, escritura, cálculo o técnicas de estudio.
- Ayudarle a que desarrolle una actitud metodológica de descubrimiento.

De esta manera se podría decir que prepara a los alumnos para toda su vida posterior enseñándoles a enfrentar adecuadamente el proceso de aprendizaje que en cualquier área del conocimiento inicien.

La forma de evaluación, se basa en el seguimiento del proceso que garantice el avance a la obtención de una solución (factible) al problema planteado.
Se menciona que existen cursos que incluyen utilización de variados recursos docentes, tales como apoyos tecnológicos (páginas Web, CD, software específicos de la disciplina, etc.), y grupos de discusión entre otros.
Pensamos que frente a los muchos requerimientos derivados de la globalización, la sociedad hoy prioriza el ser emprendedores, líderes, con capacidad de trabajar en equipos y gran manejo en las relaciones humanas.
Dentro de este perfil profesional, volver la mirada a la modalidad *"aprender haciendo"*, y complementarla con la enorme disponibilidad de recursos tecnológicos y conceptuales con que hoy se cuenta requiere que en sus universidades haya educadores que, además de comprometerse con la actualización del conocimiento, fomenten el trabajo interdisciplinario, incorporen a sus rutinas docentes las oportunidades que abre la virtualidad de las comunicaciones puestas a sus alcance por las nuevas tecnologías.

Con la aplicación de estas metodologías se consigue:

- **Obtención de conocimientos**
- **Toma de conciencia**
- **Desarrollo de actitudes**
- **Adquisición de Competencias**

Una realidad que no se puede obviar es que una persona aprende:

- El 20 % de lo que ve
- El 20% de lo que oye
- El 40 % de lo que ve y oye
- El 80 % de lo que vivencia o descubre por si mismo

En el mismo sentido, se dice:

- *¡Dímelo y quizás me olvide!*
- *¡Enséñame y lo recordaré!*
- *¡Involúcrame y le entenderé!*

¿CÓMO LO PODEMOS HACER ?

Este sistema empieza antes del primer día de clase, iniciando expectación en el alumno en relación con la asignatura antes de que empiece. Una semana antes el alumno recibe un correo electrónico del profesor en el que se le convoca al primer día de clase en que va a decidir cómo va a aprobar la asignatura.

El alumno ya percibe que la asignatura va a ser diferente y muestra interés. El primer día de clase vienen casi todos al aula.

Ese día se les explica a los alumnos que tienen dos opciones para superar la asignatura según se consideren:

MATRICULADOS o bien ALUMNOS de la asignatura.

Los MATRICULADOS tendrán un examen convencional y deben estudiar por el manual de la asignatura. Pueden asistir a clase o no, pero la asistencia en sí misma no les va a computar porque no se integran en el sistema de la asignatura. No serán discriminados de ningún modo por escoger este sistema.

Los ALUMNOS deberán asistir a clase, deberán realizar todos los trabajos que se programen y finalmente tendrán un examen pero que no deberán estudiar para realizarlo.

A partir de aquí tienen una semana para decidir en qué modalidad desean cursar la asignatura y los que se implican realmente van a ser participantes de la asignatura.

ESTABLECER COMPROMISOS con los alumnos y repetirlos cada día al inicio de la clase:

- Venir a clase
- Fuera teléfonos /pda/ y cualquier otro elemento que nos distraiga
- Implicarnos en el grupo y dar el 100%
- No estudiar, solo trabajar
- El profesor se compromete con ellos que van a aprender solo trabajando la asignatura y aprobarla sin estudiar
- Apuntarlo en el rota folios y recordarlo cuando haga falta

Es necesario para implantar esta nueva docencia que el profesor encuentre un sistema mental esquematizado y perfectamente delimitado que le permita que las clases sean dinámicas y todas ellas se sigan con un mismo hilo conductor y que el aula sea un espacio de encuentro de la asignatura para que llegue a los alumnos y deseen que la próxima clase llegue.

Una vez iniciado el curso, hemos repartido a los alumnos en grupos de seis y cada uno de estos grupos han elegido su forma jurídica y se han constituido en empresa. Nosotros hemos elegido empresas del sector agropecuario por ser las más próximas a nuestro territorio, pero se puede aplicar a cualquier sector empresarial. De este modo algunos se han constituido en cooperativas, otros en sociedades y alguno que no ha querido formar grupo se ha considerado empresa física. Estas empresas se han asignado un nombre y un domicilio social dentro del territorio español para distinguir así la tributación de las distintas comunidades autónomas.

Dos días antes de cada clase se les ha entregado mediante la plataforma virtual "los anelados apuntes teóricos del profesor de la asignatura". Es la primera vez en 25 años de docencia que me desprendo de ellos y los transmito de forma original a mis alumnos. Esto les permite leer previamente los contenidos del tema a tratar y empezar a familiarizarse con ellos.

Una vez en clase la dinámica consiste en que el tema a desarrollar se explique mediante una conversación con los alumnos, haciendo preguntas sobre sus opiniones al respecto y desvelando así progresivamente las posibilidades que el tema suscita, incidiendo también en los hechos diarios de la sociedad actual, de modo que las noticias de periódicos y televisión han ayudado mucho a mantener viva la asignatura.

Este sistema de conversación incita a una actitud abierta de dialogo y participación con el alumno a lo largo de todo el curso.

Al inicio de cada clase hacer un repaso rápido de lo que hemos aprendido en las clases anteriores para situar el nuevo tema dentro del hilo conductor de la asignatura. Para ayudar en este repaso, hacemos un lema de cada tema para que el alumno lo pueda recordar como referente de cada lección. Por ejemplo en el tema en que hablamos del tributo el lema puede ser: "A través de los tributos se recaudan los ingresos"

El profesor debe acompañarse de materiales didácticos, en este caso confeccionados por uno mismo para acompañar visualmente el aprendizaje. Por ejemplo, al hablar de las competencias tributarias en el ámbito estatal, autonómico y local, se dividieron los

impuestos en tres colores de cartulinas, rojo estatal, azul autonómico y verde local, y los alumnos, con otras cartulinas donde había cada uno de los impuestos, debieron colocar en un panel cada impuesto donde le correspondía, es decir, si el IVA era de competencia estatal, el IAE local, el Patrimonio autonómico, etc. De esta forma se podía ir introduciendo de una forma fácil en la explicación cada uno de los impuestos y los alumnos familiarizándose con ellos, así como recordar visualmente por el color a que competencia pertenecen. Otro ejemplo es hacer la distinción entre impuestos que recaen sobre la renta, sobre el patrimonio y sobre el consumo. También dividir por grupos los impuestos según el objeto que gravan.

Si la clase es muy larga, se pueden generar trabajos puntuales a realizar en el aula por los grupos de empresas existentes y posteriormente el representante de cada empresa exponerlo y debatirlo en común con todos. Esto permite un descanso para el profesor y para los alumnos que les permite moverse y hablar entre si y hace que las dudas que surjan se aclaren dentro del aula.

Cuando el tema ha terminado, se pasan unas hojas de control de asistencia, mediante las cuales el alumno apunta su nombre y tres aprendizajes que ha interiorizado en el aula. También puede hacer feetback del profesor y de la clase. Sirve para controlar la asistencia y para evaluar la evolución del aula.

Se pide a los distintos grupos que presenten un trabajo para el próximo día de clase (a la semana siguiente) sobre el tema tratado ese día en el aula y que se recogerá al terminar la próxima clase.

Ejemplos de trabajos: Cada grupo buscar que actividades gravan los hechos imponibles de la actividad de su empresa en los distintos impuestos y clasificarlos según sean estatales, autonómicos o locales. Hacer lo mismo con las tasas y precios públicos, buscando en la página web de cada Ministerio los posibles existentes relacionados con su actividad.

Los grupos deberán evaluar ellos mismos la participación de cada alumno en el trabajo para evitar así el hecho de que algunos no participen adecuadamente, auto gestionando de este modo el propio grupo la decisión del porcentaje de participación de cada uno de sus miembros y aprendiendo las relaciones interpersonales en un ambiente de trabajo.

Finalmente y con esta sistemática se va desarrollando el curso con una complicidad entre todo que hace que el clima y la energía del aula favorezcan el aprendizaje.

Realmente la intervención de los alumnos de forma habitual sorprende a veces al profesor con sus razonamientos e inquietudes.

En el examen final se hace una pregunta global de la asignatura de forma que puedan desarrollar sus conocimientos de una forma propia.

La evaluación final se realiza a través de la valoración del examen final, de la asistencia en clase, de los trabajos realizados en grupo y de las intervenciones a lo largo del curso. No es una calificación media sino ponderada en función de los distintos componentes del total.

La experiencia en la asignatura en el curso 2012-2013 ha sido que de un total de

TOTAL ALUMNOS: 79

NO PRESENTADOS: 9

SUSPENSOS: 2

APROBADOS: 24

NOTABLES: 40

EXCELENTES: 4

Por otro lado, la evaluación del alumnado del profesor a través de las encuestas que se realizan por la propia Universidad, no tenemos en este momento el resultado pero a finales del mes de julio ya lo podremos aportar como un elemento más de evaluación de los resultados de la nueva metodología docente.

Lo que sí es cierto es que la satisfacción de los alumnos es patente no solo en su expresión diaria en el aula sino también en los comentarios recogidos de feetback que ellos han querido hacer espontáneamente:

"Sería interesante trabajar así en más asignaturas, propóngalo a otros profesores" Cerni Cairat

"Ya tocaba una asignatura bien hecha y no seguir a la antigua con el plan Bolonia" Aaron Abilla

"La metodología de la clase ha sido diferente e interesante. Los temas se tratan con naturalidad y se visualizan de forma más cercana y no forma tan técnica, lo que los hace más interesante" Esther Alseda

"Sinceramente y no es por hacer la pelota, pero estoy trabajando muchísimo más que en cualquier asignatura que presume de hacer mil exámenes. ¡Olé¡¡¡ por el sistema la verdad" Javier Aranda

"Creo que es una manera nueva de aprender cosas, de manera muy entretenida tanto los trabajos como los ejercicios de clase, es un proyecto que puede funcionar muy bien" Alexandra Diosan

Este sistema tiene su base de implantación en la creación de las correspondientes dinámicas bajo un mismo hilo conductor que ha de servir de base a toda la asignatura. Exige para el profesor una preparación previa de todos los pasos que quiere desarrollar en el aula, dando espacio también a lo que pueda surgir con motivo de las intervenciones de los alumnos. En esta preparación se tendrán que medir los tiempos, tener preparado el material, realizar un guion y seguirlo.

Alguien puede pensar que solo se puede aplicar a asignaturas de derecho público, pero eso no es cierto pues el Derecho lo que hace es regular hechos de la vida de las personas y de la sociedad en su ámbito público y privado.

Pondremos ejemplos de hilos conductores de otras asignaturas sobre las que se puede crear esta metodología.

DERECHO DEL TRABAJO: Esta asignatura se puede plantear bajo el prisma de dividir los alumnos en Empresarios y en Trabajadores, escenificando en el aula y luego trabajando ellos semanalmente los distintos supuestos reales que se pueden encontrar en la vida diaria. Algún alumno puede representar también a la Administración, como puede ser la Tesorería Territorial de la Seguridad Social, el Instituto Nacional de la Seguridad Social, etc. También los sindicatos podrían representarse. De alguna asignar representación de los personajes a los alumnos facilita mucho el ejemplo en el aula de una forma continuada a lo largo de los distintos escenarios a manejar.

DERECHO CIVIL: La base del derecho civil se encuentra en la persona y por ende en la familia. Se deberá dividir la clase en familias y a partir de aquí desarrollar todas las dinámicas de aprendizaje de contenidos en función de estos grupos, de las distintas posibilidades que se pueden dar. Ej. Derecho de familia: hijos adoptados, hijos ilegítimos, las legítimas, etc. Si estudiáramos el Derecho de la propiedad las distintas familias serian las que generarían el conflicto entre ellas.

DERECHO ROMANO: Trasladar la clase a la época romana y sentar las bases de nuestro derecho en base a las distintas posturas de la época, de forma que se llegue a demostrar por el profesor que la esencia del Derecho es universal en el tiempo y que la base de cualquier planteamiento jurídico esta en buscar la esencia de lo que se

cuestiona dejando a un lado lo accesorio creo que sería el eje conductor de esta asignatura. El aprendizaje sería de futuro para crear el hábito de trabajo de buscar el eje central del problema a resolver.

Conclusión

Como ejemplo de esta metodología, envío el link de la grabación del primer día de clase (febrero 2013) donde se podrá apreciar el sistema utilizado con el fin que sea la comunicación que se visualice en el Congreso.

El link del vídeo: https://vimeo.com/58972519 password: **adelleida**

Los cambios en la sociedad pasan por los cambios en la formación y es nuestra obligacion como docentes adaptarnos a las exigencias actuales de la sociedad y transformar nuestras aulas para un futuro mejor. Yo estoy comprometida con la formación transformadora.

PARTE XI. VALORACIÓN DE LA IMPLANTACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN LAS FACULTADES DE DERECHO

Se pretende debatir sobre cuáles serían los contenidos ideales de la formación específica de un abogado en la España del siglo XXI. También, comprobar si sigue existiendo una polarización entre los partidarios de una formación tradicional de tipo generalista con mucha práctica jurídica y su correspondiente intensificación, y los partidarios de un planteamiento más abierto y de dotar a los planes de estudios de contenidos diferentes, nuevos, quizá más útiles.

58. VALORACIÓN DE LA IMPLANTACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE POSTGRADO EN LAS FACULTADES DE DERECHO

ASSESSMENT OF THE IMPLEMENTATION OF POST-GRADUATE STUDIES IN LAW SCHOOLS

Pedro A. Munar Bernat; Catedrático de Derecho Civil, Universidad de las Islas Baleares.Vocal Académico Comisión Verifica Ciencias Sociales y Jurídicas 2. E-mail: pedro.munar@uib.es

Resumen
El artículo ofrece algunas ideas sobre la labor realizada por la Comisión Verifica de Aneca que, al igual que otras agencias de evaluación autonómicas (Andalucía, Cataluña, Galicia y Castilla León) ha realizado la verificación de los masters de abogacía que han presentado las distintas Universidades conveniadas con Colegios de Abogados o con Escuelas de Práctica Jurídica

Palabras clave. Master de abogacía. Adquisición de competencias. Criterios de evaluación de los títulos.

Abstract
The article offers some insights into the work of the Commission Verifica of Aneca that, like other regional evaluation agencies (Andalusia, Catalonia, Galicia and Castilla León) has carried out the verification of the masters of law which have submitted various universities with Bar Association or Legal Practice Schools

Keywords. Master of advocacy. Acquisition of skills. Evaluation Criteria titles.

1. Marco normativo

- Ley 34/2006, sobre el acceso a las profesiones de abogado y procurador
- Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, que aprueba el reglamento de desarrollo de la Ley 34/2006.
- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, modificado por los reales decretos 861/2010, de 2 de julio y 99/2011, de 28 de enero (en adelante Real Decreto 1393/2007).

2. Documentacion que las universidades manejan

Documento dela Red Española de Agencias de Calidad Universitaria que ofrece el 27 de diciembre de 2011 unas Orientaciones para la elaboración de las Memorias de Verificación de Másters en abogacía y procura

En él cabe destacar los siguientes puntos:

- Nunca puede ser una especialidad dentro de un máster más general.
- Al ser de 90 créditos debe estructurarse como mínimo en tres semestres.
- Prácticas externas a partir del 2º semestre y de carácter presencial.
- El TFM debe desarrollarse preferentemente en el tercer semestre.
- Una vez obtenida la acreditación, tendrá una vigencia de 4 años.
- Debe presentarse un convenio específico entre Universidad y Colegio de Abogados para la impartición de clases y prácticas externas.
- El profesorado universitario y los abogados, por lo menos cada uno de ellos debe impartir el 40% de la carga, quedando la posibilidad de que un 20% corra a cargo de otros profesionales.
- Los profesores pueden ser funcionarios o contratados. En la primera experiencia que se llevó a cabo en Baleares, siendo yo Decano, intentamos que preferentemente desarrollaran la actividad docente aquellos profesores que ejercían la abogacía al entender que conjugaban a la perfección ambas competencias.
- Los abogados deben llevar más de 3 años colegiados, sin duda para evitar que acaben siendo docentes los recién llegados a los grandes despachos.

3. Algunas ideas que ha manejado la comisión de evaluación

- Los masters de abogacía deben tener un objetivo inmediato: la adquisición de las 15 competencias que recoge el art. 10 del RD 775/2011, pero mediatamente han de garantizar que con ellos se podrá superar el examen o prueba de acreditación de la capacitación profesional ex art. 17.2 RD.
- Ello tiene como consecuencia que no puede admitirse un título en que se ofrezca un grado de optatividad que impida garantizar al alumno que podrá afrontar la prueba de evaluación habiendo adquirido todas las competencias.
- A este respecto la idea que se ha manejado al hilo de las competencias que la norma prevé ha sido:

1º Que existan asignaturas de actualización, aplicación y resolución de supuestos prácticos en los distintos órdenes jurisdiccionales y ámbitos jurídicos, estableciendo una carga crediticia aproximada de:

A) 12 créditos para el orden civil.

B) 9 para el penal.

C) 6 para el contencioso.

D) 5 sobre el social

Con ello se entiende que se alcanzan las competencias 1, 2 y 12 y 14.

E) Que existan asignatura que contemple las garantías constitucionales de la tutela judicial efectiva y del proceso debido, las relaciones entre jurisdicción constitucional e internacional y su carácter trasversal para los derechos de defensa, con una carga de por lo menos 3 créditos, para adquirir la competencia 3.

A priori éste bloque parece el más indicado para que pueda ser impartido por profesores universitarios.

2º. Debe existir un Módulo de profesión de la abogacía, impartido por abogados ejercientes con un mínimo de 3 años de colegiación con una carga crediticia de alrededor de 12 créditos que incorpore:

A) Asignatura o especificación relativa a sistemas de arbitraje, mediación y conciliación. Medios alternativos o extrajudiciales de solución de conflictos y ejecución de los acuerdos (C. 4).

B) Asignatura o especificación de la deontología en la profesión de abogado y el código deontológico (C. 5).

C) Asignatura o especificación del régimen jurídico de la responsabilidad del abogado, asistencia jurídica gratuita y turno de oficio (C. 6).

D) Asignatura o especificación sobre la determinación de los conflictos de intereses en el ejercicio profesional y el alcance y consecuencias del secreto profesional del abogado (C. 7).

E) Asignatura o especificación de las funciones no litigiosas del abogado. Planificación, preparación y asesoramiento en casos (C. 8).

F) Asignatura o especificación de organización y gestión del despacho profesional (C. 9).

G) Asignatura o especificación de la relación jurídica abogado-cliente: la representación y sus efectos. La estrategia de defensa (C. 10).

H) Asignatura o especificación de informática jurídica y gestión profesional. La oficina judicial virtual. La prueba por medios electrónicos y digitales (C. 11).

I) Asignatura o especificación de la profesión de abogado y su conexión con la sociedad (C. 15)

3º En los 30 créditos de prácticas externas se ha pensado que es donde se puede plasmar la adquisición de la competencia 13, además de la adquisición transversal de las restantes.

Esas prácticas las debe desarrollar el alumno bajo la tutela de un abogado con una experiencia superior a 5 años.

- Se ha prestado especial atención, de acuerdo con lo que ordena la norma, a los detalles relacionados con las prácticas externas, al considerar que no sólo por su peso en el título sino también y sobre todo por tratarse de un título profesionalizante, debían quedar garantizados y perfectamente explicados todos los detalles que recoge el art. 14.3 RD. En este sentido vale la pena resaltar:

    a) La dificultad de muchas de la Universidades para presentar en la primera evaluación e incluso más tarde el convenio con los colegios de abogados que, en todo caso, debe ser un convenio ad hoc, no un convenio genérico de colaboración institucional.

b) Resulta llamativo que alguno de los colegios profesionales, como Madrid o Valencia, han suscrito convenio con una pluralidad de Universidades.

La pregunta seguramente sería si no hubiera resultado más conveniente hacer un título interuniversitario con una pluralidad de centros de impartición en lugar de un número ingente de títulos diferenciados.

- Se ha exigido a las Universidades una información concreta sobre el profesorado encargado de la impartición del master, no admitiendo la referencia a la totalidad de integrantes de los departamentos de derecho. Como ya he advertido antes, parece que tiene sentido que conformen el núcleo de profesores universitarios aquellos que tienen alguna relación con el ejercicio profesional.

- Por otra parte, con relación al profesorado ajeno a la Universidad, además de que pueda formar parte del claustro has un 20% de integrantes de otras profesiones jurídicas (jueces, fiscales, registradores, notarios, …), se ha solicitado un cierto detalle en la información facilitada por los Colegios, para que cuando menos se acredite el cumplimiento de la exigencia de una antigüedad de 3 años en el ejercicio.

4. Balance de las evaluaciones:

Se han verificado 58 títulos, distribuidos de la siguiente manera, en función de la Comunidad Autónoma y de la naturaleza pública o privada de la Universidad promotora

A) ANDALUCIA: 7	
Universidad de Cádiz	AGAE
Universidad de Sevilla	AGAE
Universidad de Granada	AGAE
Universidad Pablo de Olavide	AGAE
Universidad de Almería	AGAE
Universidad de Córdoba	AGAE
Universidad Loyola Andalucía	AGAE
B) ARAGON: 1	
Universidad de Zaragoza	ANECA
C) ASTURIAS: 1	
Universidad de Oviedo	ANECA

D) CASTILLA LEON: 5

Universidad de Burgos	ACSUCYL
Universidad de Valladolid	ACSUCYL
Universidad de León	ACSUCYL
Universidad de Salamanca	ACSUCYL
Universidad Católica Santa Teresa de Jesús de Ávila	ACSUCYL

E) CATALUÑA: 9

Universidad de Barcelona	AQU
Universidad Autònoma de Barcelona	AQU
Universidad Pompeu Fabra	AQU
Universidad Rovira I Virgili	AQU
Universidad de Girona	AQU
Universidad de Lleida	AQU
Universidad Internacional de Catalunya	AQU
Universidad Oberta de Catalunya	AQU
Universidad Ramón Llull	AQU

F) EXTREMADURA: 1

Universidad de Extremadura	ANECA

G) GALICIA: 3

Universidad de A Coruña	ACSUG
Universidad de Vigo	ACSUG
Universidad de Santiago de Compostela	ACSUG

H) ISLAS BALEARES: 1

Universidad de Les Illes Balears	ANECA

I) LA RIOJA: 1

Universidad de La Rioja	ANECA

J) MADRID: 13

Universidad Complutense de Madrid	ANECA
Universidad Autónoma de Madrid	ANECA
Universidad Carlos III de Madrid	ANECA
Universidad Rey Juan Carlos	ANECA
Universidad de Alcalá	ANECA
Universidad Europea de Madrid	ANECA
Universidad Alfonso X El Sabio	ANECA
Universidad a Distancia de Madrid	ANECA
Universidad Pontificia de Comillas	ANECA
Universidad San Pablo CEU	ANECA
Universidad Antonio de Nebrija	ANECA
Universidad Francisco de Vitoria	ANECA
IE Universidad	ANECA

K) REGION DE MURCIA: 3

Universidad de Murcia	ANECA
Universidad Politécnica de Cartagena	ANECA
Universidad Católica de San Antonio	ANECA

L) NAVARRA: 2

Universidad Pública de Navarra	ANECA
Universidad de Navarra	ANECA

M) PAIS VASCO: 2

Universidad del País Vasco	ANECA
Universidad de Deusto	ANECA

N) COMUNIDAD VALENCIANA: 7

Universidad de Valencia	ANECA
Universidad Jaume I	ANECA
Universidad D`Alacant	ANECA
Universidad Miguel Hernández	ANECA
Universidad Europea de Valencia	ANECA
Universidad Católica de Valencia	ANECA
Universidad Cardenal Herrera CEU	ANECA

O) SEMIPRESENCIALES: 2

Universidad Nacional de Educación a Distancia	ANECA
Universidad Internacional de la Rioja	ANECA

Hay 3 Comunidades Autónomas donde no existe aprobado ningún título, siendo las situaciones distintas.

En Cantabria se ha publicado en prensa la voluntad de organizar un máster a partir de 2012, pero no se tiene noticia de él; en Castilla la Mancha también se ha publicado la firma de un convenio de colaboración con los Colegios de Abogados en abril 2013 con el mismo fin; finalmente en las Islas Canarias no se tiene noticia de ninguna iniciativa al respecto.

5. Reflexión final

La pregunta es si realmente tiene sentido que exista un número tan elevado de títulos ofertados, sobre todo si se tiene en cuenta que si bien es cierto que el profesorado

universitario desarrolla su actividad docente a coste 0 al formar parte esos títulos de la oferta docente de la Universidad, hay que preguntarse por los honorarios de los abogados, que puede tener como consecuencia que si su remuneración es escasa no resultará extraño que acaben dando clases los integrantes de los despachos con una menor experiencia.

Por otra parte, quizá habría que haber previsto una remuneración por las prácticas, porque de lo contrario puede suceder que esa labor se realice con una cierta desgana.

Claro está, todo ello supone plantear en el fondo la cuestión que siempre acaba apareciendo: el precio de este master que resulta ser obligatorio para todo aquel que pretenda ejercer la abogacía.

59. EXPERIENCIAS DE UN MÁSTER EN ABOGACÍA

EXPERIENCES IN A LEGAL PROFESSION MASTER DEGREE

Rafael Verdera Server, Director del Máster en Abogacía de la Universitat de València. E-mail: Rafael.Verdera@uv.es

Javier Palao Gil, Vicedecano de Posgrado de la Facultat de Dret de la Universitat de València. E-mail: Francisco.Palao@uv.es

Sumario: 1. PRELIMINAR.- 2. LA ESTRUCTURA DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE DERECHO: LA CASA POR EL TEJADO.- 3. EL DISEÑO LEGAL DEL MÁSTER EN ABOGACÍA.- 4. LAS FUNCIONES DEL MÁSTER EN ABOGACÍA.- 5. LA RELACIÓN DEL MÁSTER EN ABOGACÍA CON EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN.- 6. EL CONTENIDO DEL MÁSTER EN ABOGACÍA DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.- 7. LA GESTIÓN DE UN MÁSTER EN ABOGACÍA: EL EJEMPLO DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

1. PRELIMINAR.

1. No resulta fácil exponer con pretensiones de una cierta utilidad las vicisitudes experimentadas por un concreto Máster en Abogacía[637] en la medida que sus particulares características y las circunstancias que lo rodean condicionan, en ocasiones, de modo decisivo, su peripecia vital.

> Por tener en cuenta unos datos mínimos: la actitud de cada Universidad (y, en particular, de cada Facultad de Derecho) y de cada Colegio de Abogados es fundamental para una u otra estructuración y desarrollo del Máster en Abogacía. Y es bien sabido que el planteamiento universitario y colegial no presenta las mismas notas en todos los lugares.

Aun siendo sabedores de esa dificultad, las presentes páginas procurarán suministrar elementos que trasciendan en su utilidad a los estrechos límites de un concreto Máster[638]. Nos anima a ello la convicción de que algunos de los problemas constatados son generalizables y la ilusión de que otros gestores no se vean asediados por los mismos inconvenientes, al aprovecharse de la experiencia ajena. Obviamente, no existe en esta

[637] Con este nombre identificamos al estudio o título oficial que imparte la formación especializada a la que se refiere el art. 2 de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales, y que ha sido implantado por las Universidades españolas con denominaciones diversas como "Máster Universitario en Acceso a la Abogacía", "Máster Universitario en Acceso a la Profesión de Abogado", "Máster Universitario en Acceso al Ejercicio de la Abogacía" o "Máster Universitario en Práctica de la Abogacía" o "Máster Universitario en Práctica Jurídica (Acceso a la Abogacía)".

[638] Informaciones de interés pueden encontrarse también en J. Ponce Solé: "Las Facultades de Derecho ante la entrada en vigor de la Ley 34/2006 sobre el acceso a los tribunales de las profesiones de abogado y procurador de los tribunales: el caso de la Universidad de Barcelona", *Revista de Educación y Derecho*, 2011, núm. 4.

aportación la menor pretensión de exhaustividad y somos plenamente conscientes de que, no solo en las propias valoraciones efectuadas, sino incluso en la selección de las cuestiones tratadas, existe un evidente componente de subjetividad.

2. Por lo expuesto, las páginas que siguen pueden agruparse en dos grandes bloques. Los apartados II a V coinciden en un enfoque general: son valoraciones u observaciones que pueden proyectarse, en principio, a cualquier Máster en Abogacía. El apartado II se dedica a analizar la inserción del Máster en Abogacía en la estructura de los estudios universitarios de Derecho. El apartado III se ocupa de cómo debe diseñarse un Máster en Abogacía, conforme a las exigencias normativas y a los requerimientos de las Agencias evaluadoras. La función que debe desempeñar un Máster en Abogacía es el objeto del apartado IV. Y, por último, el apartado V aborda la relación del Máster en Abogacía con el ejercicio de la profesión.

Los apartados VI a VII derivan de la experiencia acumulada con el Máster en Abogacía de la Universitat de València. En el primero de ellos se exponen los rasgos básicos de ese Máster, y en el segundo se ponen de manifiesto problemas (e intentos de solución) surgidos en su gestión.

2. LA ESTRUCTURA DE LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS DE DERECHO: LA CASA POR EL TEJADO

1. Quienes se han acercado al modo en que se han estructurado en los últimos tiempos los contenidos y las funciones de los estudios universitarios, y en particular los estudios de Derecho, han de reconocer que les inunda una cierta sensación de desasosiego, de perplejidad y también de tristeza.

No se trata, evidentemente, de recopilar opiniones a favor o en contra del llamado proceso de Bolonia[639], sino de constatar cómo una cuestión de esa importancia y de esa complejidad se ha visto, y se ve, presidida hasta extremos alarmantes por la improvisación. Falta, a nuestro juicio, un diseño global y una cierta amplitud de miras. Y los problemas derivados de la construcción de los Grados y Posgrados se acentúan por la incertidumbre de la concepción en cuanto a los estudios de Derecho y la Abogacía.

[639] Un completo análisis, con especial incidencia desde la perspectiva de los estudios jurídicos, en S. Llebaría, *El proceso Bolonia: la enseñanza del Derecho a juicio... ¿absolución o condena?*, José Mª. Bosch, 2009.

2. El marco normativo básico y general se contiene en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio)[640]. La finalidad principal de este Real Decreto no es tanto la de delimitar los contenidos de las diversas enseñanzas, sino la de establecer un procedimiento de verificación y acreditación de los títulos (arts. 24 y ss.).

Ciertamente, el Real Decreto 1393/2007 distingue entre unas enseñanzas de Grado, que "tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional" (art. 8.1)[641], y unas enseñanzas de Máster, que "tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras" (art. 10.1).

De la comparación entre ambas previsiones, se desprende sin dificultad que mientras el Grado proporciona una formación general, el Máster se encamina a una formación avanzada y especializada. Nótese que en ese contexto la diferencia no se encuentra en la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional, puesto que, como no podía ser menos, también las enseñanzas de Grado deben enfocarse en esa dirección.

---

[640] La cuestión del Doctorado se encuentra ahora recogida en el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de Doctorado.
Además, se debe tener en cuenta el Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, por el que se modifican los Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de Doctorado; y 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y los procedimientos de admisión a las Universidades públicas españolas.

[641] En el derogado Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, se hablaba de que "[e]l primer ciclo de los estudios universitarios comprenderá enseñanzas básicas y de formación general, junto a otras orientadas a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional" (art. 7). Y se decía que "[e]l segundo ciclo de los estudios universitarios estará dedicado a la formación avanzada, de carácter especializada o multidisciplinar, dirigida a una especialización académica o profesional o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras. La superación del ciclo dará derecho a la obtención del título de Máster" (art. 8.1).
El art. 8 del también derogado Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado, establecía que "[l]os estudios universitarios de segundo ciclo conducentes a la obtención del título oficial de Máster tendrán una extensión mínima de 60 créditos y máxima de 120, y estarán dedicados a la formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, dirigida a una especialización académica o profesional o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras".

3. Dado su carácter general, el Real Decreto 1393/2007 no suministra ningún criterio acerca de cuál deba ser el contenido concreto de las enseñanzas jurídicas de Grado o de Máster. Como decimos, este planteamiento es lógico porque el Real Decreto 1393/2007 no puede ocuparse de todas y cada una de las disciplinas que conforman el sistema universitario, pero ello supone la falta de referentes o de guías adecuados para el diseño de los respectivos títulos.

Un mayor nivel de concreción, pero siempre en un plano desvinculado de cada titulación aparece en el Real Decreto 1027/2011, de 15 de julio, por el que se establece el Marco Español de Cualificaciones para la Educación Superior. Este Real Decreto diferencia, en la línea del Real Decreto 1393/2007[642], y en un plano muy general, entre:

A) Nivel de Grado, en el que se incluyen aquellas cualificaciones que tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional. Y los resultados de aprendizaje que debe proporcionar (art. 6.2) son:

> a) "haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado una comprensión de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en su campo de estudio con una profundidad que llegue hasta la vanguardia del conocimiento;
> b) poder, mediante argumentos o procedimientos elaborados y sustentados por ellos mismos, aplicar sus conocimientos, la comprensión de éstos y sus capacidades de resolución de problemas en ámbitos laborales complejos o profesionales y especializados que requieren el uso de ideas creativas e innovadoras;

[642] El Anexo I del Real Decreto 1393/2007 contiene, en su apartado 3, unas competencias básicas que se formulan de modo distinto, sin que se atisbe a comprender las razones de la diferencia. Para el Grado: "Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio que parte de la base de la educación secundaria general, y se suele encontrar a un nivel que, si bien se apoya en libros de texto avanzados, incluye también algunos aspectos que implican conocimientos procedentes de la vanguardia de su campo de estudio. Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio. Que los estudiantes tengan la capacidad de reunir e interpretar datos relevantes (normalmente dentro de su área de estudio) para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre temas relevantes de índole social, científica o ética. Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado. Que los estudiantes hayan desarrollado aquellas habilidades de aprendizaje necesarias para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía". Y para el Máster: "Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación. Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio. Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios. Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones -y los conocimientos y razones últimas que las sustentan- a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades. Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo".

> c) tener la capacidad de recopilar e interpretar datos e informaciones sobre las que fundamentar sus conclusiones incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, la reflexión sobre asuntos de índole social, científica o ética en el ámbito de su campo de estudio;
> d) ser capaces de desenvolverse en situaciones complejas o que requieran el desarrollo de nuevas soluciones tanto en el ámbito académico como laboral o profesional dentro de su campo de estudio;
> e) saber comunicar a todo tipo de audiencias (especializadas o no) de manera clara y precisa, conocimientos, metodologías, ideas, problemas y soluciones en el ámbito de su campo de estudio;
> f) ser capaces de identificar sus propias necesidades formativas en su campo de estudio y entorno laboral o profesional y de organizar su propio aprendizaje con un alto grado de autonomía en todo tipo de contextos (estructurados o no)".

B) Nivel de Máster, en el que se incluyen aquellas cualificaciones que tienen como finalidad la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras. Y sus resultados de aprendizaje (art. 7.2) son:

> a) "haber adquirido conocimientos avanzados y demostrado, en un contexto de investigación científica y tecnológica o altamente especializado, una comprensión detallada y fundamentada de los aspectos teóricos y prácticos y de la metodología de trabajo en uno o más campos de estudio;
> b) saber aplicar e integrar sus conocimientos, la comprensión de éstos, su fundamentación científica y sus capacidades de resolución de problemas en entornos nuevos y definidos de forma imprecisa, incluyendo contextos de carácter multidisciplinar tanto investigadores como profesionales altamente especializados;
> c) saber evaluar y seleccionar la teoría científica adecuada y la metodología precisa de sus campos de estudio para formular juicios a partir de información incompleta o limitada incluyendo, cuando sea preciso y pertinente, una reflexión sobre la responsabilidad social o ética ligada a la solución que se proponga en cada caso;
> d) ser capaces de predecir y controlar la evolución de situaciones complejas mediante el desarrollo de nuevas e innovadoras metodologías de trabajo adaptadas al ámbito científico/investigador, tecnológico o profesional concreto, en general multidisciplinar, en el que se desarrolle su actividad;
> e) saber transmitir de un modo claro y sin ambigüedades a un público especializado o no, resultados procedentes de la investigación científica y tecnológica o del ámbito de la innovación más avanzada, así como los fundamentos más relevantes sobre los que se sustentan;
> f) haber desarrollado la autonomía suficiente para participar en proyectos de investigación y colaboraciones científicas o tecnológicas dentro su ámbito temático, en contextos interdisciplinares y, en su caso, con una alta componente de transferencia del conocimiento;
> g) ser capaces de asumir la responsabilidad de su propio desarrollo profesional y de su especialización en uno o más campos de estudio".

A nadie puede escapársele que esta formulación de resultados de aprendizaje se efectúa de tal modo que no proporciona pautas identificables para la estructuración de contenidos y enfoques de los estudios jurídicos, con lo cual nos situamos en el mismo punto de partida.

4. Ni el Libro Blanco del Título de Grado en Derecho (2006), presentado a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (en adelante, ANECA), ni otros

documentos similares proporcionan elementos suficientes para la configuración de esos estudios[643].

El resultado es conocido: la ausencia de criterios ha redundado en una inercia conservadora, digna de mejor causa. Las estructuras de los estudios de Grado en Derecho se asemejan extraordinariamente a los antiguos títulos de Licenciatura y a las previsiones del Real Decreto 1424/1990, de 26 de octubre, por el que se establece el título universitario oficial de licenciado en Derecho y las directrices generales propias de los planes de estudios conducentes a la obtención de aquél.

Sin necesidad de retroceder más allá en el tiempo, ¿qué diferencias sustanciales hay entre esos Planes de Estudio y las previsiones del Decreto de 11 de agosto de 1953 (¡hace más de sesenta años!) que aprobaba el Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho?[644]

Sabemos que existe una clara interrelación entre la organización de las Facultades de Derecho, y su división en departamentos y áreas de conocimiento, con la organización de la docencia: las áreas de conocimiento reclaman su presencia en los Planes de Estudio y esa presencia acaba por justificar su presencia en ulteriores Planes. Se trata de un círculo vicioso. La inercia es manifiesta y basta con hacerse la siguiente pregunta: ¿acaso no ha variado el Derecho, y su ejercicio, en los últimos sesenta años para que ello no haya trascendido de modo sustancial en los Planes de Estudio?

Dos matices se imponen a esta cuestión: a) la renovación puede llevarse a cabo mediante una concreción de los contenidos de cada asignatura y mediante la correcta

---

[643] El Libro Blanco "Título de Grado en Derecho", editado por la ANECA en 2006, sí proporciona abundante información y elementos de juicio, junto a gran cantidad de recomendaciones para la elaboración de los futuros Planes de Estudios de Grado en Derecho; pero no tiene un carácter oficial o vinculante, aunque se haya usado profusamente por las Universidades. Así lo advierte la propia Comisión de Seguimiento de la ANECA en su Informe (pág. 8): "El trabajo realizado por la red puede ser útil como elemento de discusión y para reflejar el debate mantenido en el marco de la red que lo ha impulsado y las opiniones recogidas a lo largo del proceso, procedentes en buena medida del ámbito académico […] Por todo ello, la Comisión considera que el trabajo realizado puede ser una aportación a considerar, aunque no cumpla en su versión actual con todos los estándares valorados habitualmente en la edición de los Libros Blancos. Asimismo considera pertinente su remisión al Consejo de Coordinación Universitaria y a la Dirección General de Universidades a los efectos que sean oportunos". Ni una ni otra institución consideraron oportuno convertir el contenido del Libro Blanco en un texto vinculante.
El Libro Blanco puede consultarse en http://www.aneca.es/var/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf.

[644] A quienes añoran cualquier tiempo pasado y ponen de manifiesto la superioridad formativa de los anteriores Planes de Estudio cabría recordarles que, computadas la totalidad de horas de docencia del Plan de Estudios de 1953, resultaba que la carga docente era, en primer curso, de 15 horas semanales; en segundo curso, de 17 horas semanales; en tercer curso, de 15 horas semanales; en cuarto curso, de 19 horas semanales; y, en quinto curso, de 15 horas semanales. Traduciendo este esquema a 30 semanas de docencia anual, resulta un total de 2.430 horas para toda la licenciatura, equivalentes a 243 créditos para cinco cursos.

metodología docente; pero ello no viene impuesto por los propios Planes de Estudio; y b) han existido concretos Planes de Estudio jurídicos que sí permitían, a través de la combinación de asignaturas troncales, optativas y de libre opción, una mejor adecuación a las exigencias profesionales; pero se han visto falseadas por una actitud complaciente tanto de los profesores como de los alumnos[645].

5. Una correcta secuenciación de las enseñanzas jurídicas aconseja un diseño conjunto de los estudios de Grado y de Máster. No se pueden establecer adecuadamente los contenidos y las competencias, destrezas y habilidades del Grado, sin tener presente de forma permanente esos elementos del Máster, y a la inversa. Por ello, la situación que se ha verificado en la práctica con una clara separación e independencia de ambos extremos no puede sino conducir a descoordinación, omisiones y reiteraciones. Podrá decirse, acertadamente, que la formación general del Grado debe ponerse en relación con una pluralidad de estudios de Posgrado. Mas siendo ello cierto no puede ignorarse la importancia y la relevancia de determinados Másteres a los efectos de articular la capacitación profesional más habitual de los graduados.

No resulta fácil afrontar una reforma de este calado, que afecta a todos los estudios universitarios de un modo global. Pero lo que no resulta razonable es que se sucedan las modificaciones y los parches y se tenga permanentemente la sensación de la provisionalidad de los esfuerzos. No se ha valorado suficientemente el coste que supone cada línea de BOE en relación con la gestión universitaria: las horas de trabajo y estudio que cada modificación implica deberían hacer reflexionar a quienes alegremente introducen cualquier tipo de cambio, sin ser consciente de sus externalidades.

6. Conviene indicar que, como ejemplo último de la falta de coordinación entre los distintos textos normativos, sí existe una aproximación en un texto normativo a las competencias jurídicas que deben poseer los titulados en Derecho. Esa previsión

[645] La situación es conocida y nada sorprendente. Los estudiantes prefieren matricularse de asignaturas optativas o de libre elección de escasa relevancia académica y profesional a cambio de asegurarse una buena calificación con poco o nulo trabajo. Los docentes, sabedores de que el número de estudiantes que cursan una asignatura optativa o de libre elección, confiere mayor peso a un Departamento o área de conocimiento y, en otros tiempos, facilitaba el aumento de la plantilla docente, ofrecen a los estudiantes lo que desean. Esta actitud se ve además reforzada por la miopía del mercado profesional que, como mucho, suele valorar la nota media de todo el expediente, sin reparar en la concreta formación recibida por el estudiante. El mercado continúa actuando, incluso en un sistema de alta relevancia de asignaturas optativas o de libre elección, como si la formación de todos los estudiantes fuera absolutamente idéntica.

aparece en el Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales, para identificar quiénes pueden acceder a la titulación profesional como Abogado o Procurador[646].

Conforme al art. 3 de ese Reglamento, los títulos universitarios de Grado deben acreditar la adquisición de una serie de competencias jurídicas:

> "a) Conocer y comprender los elementos, estructura, recursos, interpretación y aplicación del ordenamiento jurídico e interpretar las fuentes y los conceptos jurídicos fundamentales de cada uno de los distintos órdenes jurídicos.
> b) Conocer y comprender los mecanismos y procedimientos de resolución de los conflictos jurídicos, así como la posición jurídica de las personas en sus relaciones con la Administración y en general con los poderes públicos.
> c) Conocer y saber aplicar los criterios de prelación de las fuentes para determinar las normas aplicables en cada caso, y en especial el de la conformidad con las reglas, los principios y los valores constitucionales.
> d) Interpretar textos jurídicos desde una perspectiva interdisciplinar utilizando los principios jurídicos y los valores y principios sociales, éticos y deontológicos como herramientas de análisis.
> e) Pronunciarse con una argumentación jurídica convincente sobre una cuestión teórica relativa a las diversas materias jurídicas.
> f) Resolver casos prácticos conforme al Derecho positivo vigente, lo que implica la elaboración previa de material, la identificación de cuestiones problemáticas, la selección e interpretación del dato de Derecho positivo aplicable y la exposición argumentada de la subsunción.
> g) Manejar con destreza y precisión el lenguaje jurídico y la terminología propia de las distintas ramas del derecho: Redactar de forma ordenada y comprensible documentos jurídicos. Comunicar oralmente y por escrito ideas, argumentaciones y razonamientos jurídicos usando los registros adecuados en cada contexto.
> h) Utilizar las tecnologías de la información y las comunicaciones para la búsqueda y obtención de información jurídica (bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía, etc.), así como herramientas de trabajo y comunicación".

Como señalamos, es llamativo que sea en un Reglamento exclusivamente destinado a precisar el acceso a las profesiones de Abogado y de Procurador donde se contenga la más clara identificación de las competencias que deben concurrir en los titulados en Derecho.

3. EL DISEÑO LEGAL DEL MÁSTER EN ABOGACÍA.

1. Entrando a valorar las características de los Másteres Universitarios en Abogacía, la primera cuestión que debe resaltarse y que debe tenerse siempre presente es la de su singularidad frente a otros estudios de Máster.

Hasta el año 2006, un Máster en Abogacía se situaba en plano de igualdad respecto a los otros Másteres que podían cursar los licenciados en Derecho. Entre un Máster en

[646] Nos referimos al Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales, del que luego daremos noticia por extenso.

Abogacía y, por ejemplo, un Máster en Asesoría de Empresa o de Derecho Tributario no había, en principio, más diferencias que las derivadas de su distinto contenido y de su proyección profesional[647].

La situación varía, al menos sobre el papel, con la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales[648].

2. Ahora bien, en el momento actual, y para un grupo relevante de titulados en Derecho, la variación introducida por la Ley 34/2006 es más formal que real. La razón se encuentra, como se verá más adelante, en que actualmente el grueso de quienes cursan los Másteres en Abogacía siguen siendo licenciados en Derecho, y no graduados, con lo que los efectos en cuanto al acceso a la profesión que se derivan de la Ley 34/2006 no les resultan de aplicación.

La limitación en la eficacia de la Ley 34/2006 se ha acrecentado mediante la modificación de su disp. adic. 8ª por Ley 5/2012, de 6 de julio, de mediación en asuntos civiles y mercantiles. De este modo, al no exigirse los títulos profesionales regulados en la Ley 34/2006 a quienes "en el momento de su publicación [31 de octubre de 2006] estuvieran matriculados en estudios universitarios conducentes a la obtención del título de licenciado en Derecho, siempre que en el plazo máximo de dos años, a contar desde el momento en que se encuentren en condiciones de solicitar la expedición del título oficial de licenciado en Derecho, procedan a colegiarse, como ejercientes o no ejercientes", se consagra una desconcertante transitoriedad en la vigencia de los criterios legales. Mientras existan esos estudiantes de licenciatura, la aplicación de la Ley 34/2006 no será plena[649].

---

[647] Sí que es cierto que hasta el año 2006 se planteó la equivalencia entre los Másteres en Abogacía con los cursos de las Escuelas de Práctica Jurídica, a los efectos de poder presentarse a la denominada prueba CAP.

[648] Las consideraciones que se efectúen a partir de aquí, aunque se refieran a la Abogacía, son en principio trasladables también a la Procura.

[649] Al margen queda la valoración que merece el hecho de modificar la Ley 34/2006 por la vía de una disposición adicional a una norma que bien poca cosa tiene que ver con la materia, y que se obró por sugerencia de la organización juvenil de un partido político sobre el Ministro de Justicia. El resultado fue que algunos de los estudiantes de la Facultad de Derecho de la Universitat de València (y de otros centros en otras Universidades) tuvieron conocimiento de la modificación, vía SMS, antes que la CRUE, la Comisión Permanente de la Conferencia de Decanos de Facultades de Derecho de las Universidades Españolas o los Consejos Generales de la Abogacía y la Procura. Valga este hecho como muestra del despropósito que parece presidir toda la organización del sistema de acceso a la Abogacía y la Procura, de los cambios constantes impremeditados y de la falta de coordinación entre Ministerios que afecta al modelo en su conjunto.

3. A diferencia de otros Másteres, un Máster en Abogacía no se encuentra sólo sometido a los criterios de la ANECA al objeto de su verificación y acreditación. La Ley 34/2006 impone unos elementos que deben concurrir necesariamente en todo Máster en Abogacía.

En el sistema que diseña la Ley 34/2006, el acceso a la profesión de Abogado requiere la acreditación de una capacitación profesional mediante la superación de la correspondiente formación especializada y la evaluación regulada por dicha Ley (art. 2.1). La formación especializada para Abogados puede ser organizada e impartida por Universidades, públicas o privadas, y por Escuelas de Práctica Jurídica (art. 3.1). La formación universitaria se articula de conformidad con la normativa reguladora de la enseñanza universitaria oficial de posgrado (art. 4.1) y es aquí evidentemente donde cobran relevancia los Másteres en Abogacía.

Salvo ciertas referencias al mínimo de créditos o a las necesarias prácticas externas, la Ley 34/2006 no suministraba criterios para la configuración de esa formación especializada, ni por parte de las Universidades ni por parte de los Colegios de Abogados.

4. No ha sido hasta 2011 cuando se ha publicado la normativa de desarrollo de la Ley 34/2006, consistente en el Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales.

El tiempo transcurrido desde la promulgación de la Ley 34/2006 hasta su Reglamento puede justificarse desde la perspectiva de la extraordinaria entrada en vigor de aquella Ley (a los cinco años de su publicación en el "Boletín Oficial del Estado" --disp. final 3ª-, esto es, el día 31 de octubre de 2011)[650]. Pero no deja de generar una sensación de improvisación —otra más—: en tanto no se promulgara ese Reglamento, ni las Universidades ni los Colegios de Abogados contaban con información suficiente para un diseño de su formación que permitiera asegurar su adecuación a las exigencias normativas.

[650] También es cierto que el disenso entre el Ministerio de Justicia, las Universidades y los Colegios de Abogados y Procuradores fue grande durante el periodo en que Mariano Fernández Bermejo y Francisco Caamaño ocuparon esa cartera, de manera que el texto del Reglamento alcanzó las dos decenas de borradores. El que llegó finalmente al Boletín Oficial del Estado no obtuvo el consenso general; más bien se publicó ante la inminencia del fin de la Legislatura —el presidente del Gobierno anunció la convocatoria de elecciones sólo un mes después— y de la entrada en vigor de la Ley 34/2006.

5. ¿Cuáles son las exigencias que contiene el Reglamento de la Ley 34/2006 respecto a la configuración del Máster en Abogacía? Conforme al planteamiento del Reglamento, esas exigencias se presentan como "competencias profesionales" y la formación especializada (sea universitaria, sea colegial) debe proporcionar, al menos, las siguientes (art. 10):

> "Poseer, comprender y desarrollar habilidades que posibiliten aplicar los conocimientos académicos especializados adquiridos en el grado a la realidad cambiante a la que se enfrentan los Abogados para evitar situaciones de lesión, riesgo o conflicto en relación a los intereses encomendados o su ejercicio profesional ante tribunales o autoridades públicas y en las funciones de asesoramiento.
> Conocer las técnicas dirigidas a la averiguación y establecimiento de los hechos en los distintos tipos de procedimiento, especialmente la producción de documentos, los interrogatorios y las pruebas periciales.
> Conocer y ser capaz de integrar la defensa de los derechos de los clientes en el marco de los sistemas de tutela jurisdiccionales nacionales e internacionales.
> Conocer las diferentes técnicas de composición de intereses y saber encontrar soluciones a problemas mediante métodos alternativos a la vía jurisdiccional.
> Conocer y saber aplicar los derechos y deberes deontológicos profesionales en las relaciones del Abogado con el cliente, las otras partes, el tribunal o autoridad pública y entre Abogados.
> Conocer y evaluar las distintas responsabilidades vinculadas al ejercicio de la actividad profesional, incluyendo el funcionamiento básico de la asistencia jurídica gratuita y la promoción de la responsabilidad social del Abogado.
> Saber identificar conflictos de intereses y conocer las técnicas para su resolución, establecer el alcance del secreto profesional y de la confidencialidad, y preservar la independencia de criterio.
> Saber identificar los requerimientos de prestación y organización determinantes para el asesoramiento jurídico.
> Conocer y saber aplicar en la práctica el entorno organizativo, de gestión y comercial de la profesión de Abogado, así como su marco jurídico asociativo, fiscal, laboral y de protección de datos de carácter personal.
> Desarrollar destrezas y habilidades para la elección de la estrategia correcta para la defensa de los derechos de los clientes teniendo en cuenta las exigencias de los distintos ámbitos de la práctica profesional.
> Saber desarrollar destrezas que permitan al Abogado mejorar la eficiencia de su trabajo y potenciar el funcionamiento global del equipo o institución en que lo desarrolla mediante el acceso a fuentes de información, el conocimiento de idiomas, la gestión del conocimiento y el manejo de técnicas y herramientas aplicadas.
> Conocer, saber organizar y planificar los recursos individuales y colectivos disponibles para el ejercicio en sus distintas modalidades organizativas de la profesión de Abogado.
> Saber exponer de forma oral y escrita hechos, y extraer argumentalmente consecuencias jurídicas, en atención al contexto y al destinatario al que vayan dirigidas, de acuerdo en su caso con las modalidades propias de cada ámbito procedimental.
> Saber desarrollar trabajos profesionales en equipos específicos e interdisciplinares.
> Saber desarrollar habilidades y destrezas interpersonales, que faciliten el ejercicio de la profesión de Abogado en sus relaciones con los ciudadanos, con otros profesionales y con las instituciones".

Más allá de cuestiones estrictamente vinculadas al ejercicio profesional de la Abogacía (deontología, organización del despacho, responsabilidades, etc.), el listado de

competencias jurídicas no condiciona las materias sobre las que se proyecta[651]: exige una serie de habilidades y destrezas, sin necesidad de referirlas a concretas materias u órdenes jurisdiccionales. El planteamiento es probablemente adecuado, pero ello no impide constatar que dificulta la concreción de los módulos en que se estructura la correspondiente formación.

En la práctica, la solución, auspiciada por la ANECA, ha pasado por introducir, un bloque de disciplinas dentro de un epígrafe general, que vendría a ser una especie de "Fundamentos de la actuación profesional en la abogacía", y que incluiría cuatro asignaturas o prácticas en función de los cuatro órdenes jurisdiccionales —civil, penal, contencioso-administrativo y social—, más la socorrida "Medios judiciales y extrajudiciales de resolución de conflictos". Con ello se configura un segundo núcleo formativo esencial dentro del Máster, que se quiere de carácter eminentemente práctico, aunque, como veremos, ello presenta otras dificultades de un orden diferente. El planteamiento, sin ser inadecuado, es incompleto en la medida que la actuación en el ámbito del proceso no agota ni mucho menos el ejercicio profesional de la Abogacía.

6. Otro elemento de especial interés que prevé el art. 4.3 de la Ley 34/2006 es la exigencia de que la duración de los cursos de formación (sin prácticas) sea de 60 créditos. El Reglamento concreta que esos 60 créditos ECTS deben contener toda la formación necesaria para adquirir las competencias profesionales exigidas

[651] Es un planteamiento similar al del Reglamento para la homologación de las Escuelas de Práctica Jurídica y las Prácticas de Iniciación a la Abogacía, del Consejo General de la Abogacía Española, que establece como objetivos de las Escuelas de Práctica Jurídica, la formación de los letrados en prácticas en los siguientes objetivos: "a) Asumir la abogacía como una función social y solidaria. b) Defender con lealtad los intereses confiados por el cliente. c) Realizar, con desenvoltura y seguridad, las tareas cotidianas en los ámbitos en los que desarrolla la profesión el abogado. d) Tener siempre presente la trascendencia deontológica de sus actos profesionales, y apreciar su importancia para sí mismos, el cliente, la sociedad, la justicia y el colectivo profesional. e) Apreciar la conveniencia de propiciar una solución negociada al conflicto, y conocer las técnicas de negociación. f) Conocer y aplicar las técnicas, tácticas y estrategias que les permitan dirigir, seguir y resolver cualquier asunto jurídico, tanto judicial como extrajudicial. g) Argumentar, con corrección jurídica, tanto oralmente como por escrito. h) Localizar, analizar y valorar la legislación, jurisprudencia y doctrina científica aplicables al caso. i) Identificar las implicaciones interdisciplinares del asunto que se le encargue. j) Conocer el funcionamiento de un despacho de abogados y el *usus fori* de los juzgados y tribunales donde desarrolle su actividad. k) Elegir, si procede, la acción judicial más adecuada para la resolución del caso. l) Analizar la viabilidad de las posibles soluciones al conflicto, desde el punto de vista jurídico, sustantivo y procesal, tomando en consideración la posible duración del litigio o de la negociación, los aspectos económicos, incluidos los fiscales, y las repercusiones en el aspecto humano para las partes en conflicto. m) Identificar los aspectos sustantivos de cada caso y valerse de los medios de prueba más adecuados. n) Mantener una adecuada relación y comunicación con el cliente. o) Conocer el contenido y utilidad de los documentos notariales y registrales. p) Conocer el funcionamiento de los servicios de turno de oficio y asistencia al detenido, así como el de orientación jurídica".

reglamentariamente para el desempeño de la Abogacía (art. 12.1). Dado que las prácticas externas en actividades propias del ejercicio de la Abogacía deben, conforme al art. 6.1 de la ley 34/2006, constituir la mitad del contenido formativo de esos 60 créditos (esto es, 30 créditos), resulta que la Ley 34/2006 impone necesariamente que los cursos de formación tengan como mínimo una carga lectiva de 90 créditos.

7. El Máster en Abogacía es una de las fórmulas que prevé el Reglamento de la Ley 34/2006 para completar la primera de las exigencias relativas a la titulación profesional como Abogado, pero no es la única. El art. 4[652] prevé tres sistemas diferentes:

> a) Formación impartida en universidades públicas o privadas en el marco de las enseñanzas conducentes a la obtención de un título oficial de Master universitario.
> b) Cursos de formación impartidos por las escuelas de práctica jurídica creadas por los colegios de Abogados y homologadas por el Consejo General de la Abogacía.
> c) Formación impartida conjuntamente por las universidades públicas o privadas y las escuelas de práctica jurídica homologadas por el Consejo General de la Abogacía.

Ahora bien, en un marco de colaboración institucional, las Universidades que deseen impartir dichos cursos de formación deben celebrar un convenio al menos con un Colegio de Abogados con objeto de garantizar el cumplimiento de los requisitos del periodo de prácticas exigidas reglamentariamente. Y del mismo modo, los Colegios de Abogados cuyas Escuelas de Práctica Jurídica deseen impartir esos cursos de formación deberán celebrar un convenio al menos con una Universidad, con el objeto de asegurar el cumplimiento de los requisitos establecidos en este reglamento relativos a las competencias profesionales, e idoneidad de la titulación y la cualificación del profesorado (art. 5)[653].

Todo ello se traduce en un elemento adicional, de extraordinaria importancia, en la medida que la articulación de los correspondientes cursos de formación no sólo se ve

[652] Vid. también arts. 4 y 5 de la Ley 34/2006.

[653] El art. 5 del Reglamento prevé que cuando una Universidad ofrezca a un Colegio de Abogados o de Procuradores un convenio como el mencionado, la institución cuya colaboración se reclama no podrá rechazar su celebración salvo que acredite la imposibilidad de asumir las obligaciones que el convenio impone o que ofrezca unos términos y condiciones alternativos que sean razonables para lograr los objetivos propuestos. La regla funciona igual a la inversa, es decir, cuando se trate de un convenio ofrecido por una Escuela de Práctica Jurídica a una Universidad [un modelo puede verse en http://www.abogacia.es/wp-content/uploads/2012/07/CONVENIOART_5_2.pdf]. Que sepamos, hasta la fecha sólo el Colegio de Abogados de Álava ha hecho uso de esta facultad, a través de su Escuela de Práctica Jurídica "Práxedes Ochoa", convirtiéndose así en centro organizador del Máster y emisor del título correspondiente. En el resto de casos, han sido las Universidades las que han ofrecido los convenios a los Colegios de Abogados.

afectado por la Ley 34/2006, y su Reglamento, sino también por el clausulado del convenio que necesariamente debe celebrarse.

8. De acuerdo con lo previsto en el art. 6 de la Ley 34/2006, las prácticas externas en actividades propias del ejercicio de la Abogacía deben constituir la mitad del contenido formativo de los cursos, quedando como parte integrante de los mismos. Esas prácticas en ningún caso implicarán relación laboral o de servicios. También exige la Ley que las prácticas se realicen bajo la tutela de un Abogado, con un ejercicio profesional acreditado superior a cinco años.

El Capítulo III del Reglamento se orienta al desarrollo de esa previsión legal. Las prácticas externas tuteladas suponen 30 créditos ECTS adicionales a los 60 créditos ECTS de formación (art. 14.1). El programa de prácticas tendrá, entre otros, como objetivos enfrentarse a problemas deontológicos profesionales; familiarizarse con el funcionamiento y la problemática de instituciones relacionadas con el ejercicio de la profesión de Abogado; conocer la actividad de otros operadores jurídicos, así como de profesionales relacionados con el ejercicio de su profesión; recibir información actualizada sobre el desarrollo de la carrera profesional y las posibles líneas de actividad, así como acerca de los instrumentos para su gestión; y, en general, desarrollar las competencias y habilidades necesarias para el ejercicio de la profesión de Abogado (art. 14.2). Como es natural, la institución que imparta la formación debe hacer constar el contenido genérico de las prácticas, los lugares donde se desarrollan[654], su duración, los resultados esperables, las personas, instituciones o entidades que participan en ellas, la existencia o no de un procedimiento de evaluación del resultado, el número de alumnos por tutor o los procedimientos de reclamación o sustitución de tutores (art. 14.3).

Las prácticas externas deben ser tuteladas por equipos de profesionales, a cuyo frente debe situarse un Abogado con al menos cinco años de experiencia profesional (art. 16.1). Y esos equipos de tutoría deberán redactar semestralmente una memoria explicativa de las actividades que han llevado a cabo en el ejercicio de sus funciones, que deberá comprender una referencia sucinta de la evolución de cada alumno. Además, a estos efectos, y para el mejor desarrollo de las prácticas, los alumnos tienen derecho a entrevistarse con los miembros del equipo de tutoría a cuyo cargo se encuentren (art. 16.2).

[654] Cuestión abordada por el art. 15 del Reglamento.

8. El art. 13 del Reglamento se ocupa de las características del profesorado de los cursos de formación[655]. El Reglamento exige una composición equilibrada entre Abogados y profesores universitarios, de forma que en conjunto cada uno de estos colectivos no supere el sesenta por cierto ni sea inferior al cuarenta por ciento[656]. Además, los Abogados que integren el personal docente deberán haber estado colegiados como ejercientes al menos desde tres años antes[657] y los profesores universitarios poseer relación contractual estable con una Universidad.

9. Una mayor concreción presenta el documento de la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria, de 27 de diciembre de 2011, *Orientaciones para la elaboración de las memorias de verificación de los títulos de Máster vinculados al acceso a las profesiones de Abogado y Procurador*[658]. En lo que no supone mera reproducción de lo ya expuesto conviene destacar las siguientes cuestiones:

a) El diseño global del título de Máster, y no una posible especialidad dentro del mismo, habrá de garantizar la formación necesaria para la adquisición de las competencias profesionales establecidas para la profesión de Abogado. Por tanto, no podrán verificarse propuestas de títulos orientados al acceso a través de una especialidad de Máster.

b) El Trabajo Fin de Máster debe estar orientado a cerrar y validar la adquisición de las competencias definidas en la propuesta del Título y su defensa pública se ha de programar en la parte final del Máster, preferentemente al final del tercer cuatrimestre.

c) Se recomienda que las prácticas externas no se programen antes del segundo cuatrimestre y que éstas tengan un carácter esencialmente presencial.

---

[655] El convenio que deben celebrar los Colegios de Abogados cuyas Escuelas de Práctica Jurídica deseen impartir cursos de formación al menos con una universidad, tiene, entre otras finalidades, asegurar el cumplimiento de los requisitos reglamentarios relativos a la idoneidad de la titulación y la cualificación del profesorado (art. 5.2 del Reglamento).

[656] En relación con los cursos de formación impartidos por las Universidades, el art. 4.3 de la Ley 34/2006 indica que debe garantizarse "la presencia de la mitad, al menos, de profesionales colegiados ejercientes".

[657] Obsérvese que la Ley (y el Reglamento) es más exigente respecto de los tutores de prácticas (ejercicio profesional superior a cinco años) que respecto de los abogados que integren el personal docente de los cursos de formación.

[658] Puede consultarse en http://www.aneca.es/content/download/12004/134763/file/Orientaciones_abogado_procurador_111227.pdf.

d) Los 90 créditos ECTS de cada Máster no podrán impartirse únicamente en tan solo 2 cuatrimestres.

4. LAS FUNCIONES DEL MÁSTER EN ABOGACÍA.

1. Como hemos indicado, la enseñanza de Máster debe procurar la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o a promover la iniciación en tareas investigadoras. En tanto que Máster, esa característica es predicable del Máster en Abogacía, mas obviamente su naturaleza excede en el momento presente de ser una mera formación avanzada.

2. La Ley 34/2006, al supeditar el acceso a la profesión de Abogado a la acreditación de una capacitación profesional mediante la superación de la correspondiente formación especializada y la evaluación regulada por dicha Ley, permite afirmar que, actualmente, el Máster en Abogacía cumple una pluralidad de funciones:

a) Por un lado, en tanto que Máster, debe proporcionar a quienes lo cursan una formación avanzada, orientada a la especialización profesional.

b) Y, por otro lado, en tanto que elemento tomado en consideración por la Ley 34/2006, debe:

- cumplir las exigencias legales (y reglamentarias) en cuanto al contenido y orientación de la formación que se imparte; y
- preparar para la superación de la evaluación exigida por la Ley.

3. Las tres funciones descritas pueden (y deben) coincidir si un Máster en Abogacía se diseña adecuadamente. No obstante, es importante subrayar que pueden no coincidir. Cabe imaginar un Máster que se dedique fundamentalmente no a suministrar a quienes lo cursen una formación avanzada, sino a facilitarles la superación de la evaluación. O a la inversa, cabe imaginar unos cursos que proporcionen a sus estudiantes una magnífica formación profesional, de calidad y versatilidad, pero que no cumpla las exigencias legales y reglamentarias[659], o que descuide absolutamente la superación de la evaluación.

[659] El caso de algunas Escuelas de Práctica Jurídica o de los cursos de formación de algunos grandes despachos evita tener que buscar otros ejemplos.

4. Y, una vez afirmada la (indeseable) escindibilidad de las tres funciones que acompañan a un Máster en Abogacía, la cuestión que debemos plantearnos es cuál de ellas valorarán más intensamente quienes se planteen matricularse en este tipo de Máster. Podemos comparar, para simplificar, aquellos Másteres que anteponen la formación (avanzada) a la evaluación para el acceso a la profesión de Abogados con aquellos otros que tienen como objetivo principal que sus estudiantes superen la evaluación, dejando en un segundo plano la formación que reciben.

La confrontación tiene fácil solución si la evaluación —el examen de acceso— se orienta correctamente a la valoración de la formación avanzada en las competencias jurídicas correspondientes. Sin embargo, y como veremos en su momento, ésta es una de las tareas más delicadas y controvertidas, por lo que no puede existir seguridad alguna en este punto.

Y, si lo anterior es cierto, tampoco hace falta disfrutar de dotes adivinatorias para saber qué tipo de Máster preferirán los estudiantes cuando se les dé a elegir entre uno que les proporcione una formación avanzada de calidad y otro que les garantice el acceso a la profesión.

5. La preparación para la superación de la evaluación prevista en la Ley 34/2006 se enfrenta a una dificultad que (casi) puede considerarse insalvable. Los datos disponibles acerca de cómo va a ser esa evaluación son tan escasos y genéricos que resulta enormemente complejo afrontarla adecuadamente.

Si se tiene en cuenta que las indicaciones del Reglamento de la Ley 34/2006 hacen referencia fundamentalmente a cuestiones metodológicas (por ejemplo, elección de la estrategia correcta para la defensa de los derechos de los clientes teniendo en cuenta las exigencias de los distintos ámbitos de la práctica profesional) y que no existe exclusión en cuanto a los contenidos abordados durante la Licenciatura o el Grado en Derecho, nos encontraremos ante una evaluación sumamente abierta y cuya conexión con el objeto del Máster puede llegar a diluirse notablemente.

> Por poner un ejemplo gráfico: en el planteamiento actual, y a pesar de las pruebas piloto (disp. adic. 1ª del Reglamento de la Ley 34/2006), se le dice al titulado en Derecho que tendrá que superar una prueba de atletismo, sin precisarle si serán los 100 metros lisos, el salto con pértiga, el lanzamiento de martillo o la maratón. Como es obvio, la preparación difiere en función del tipo de prueba.

La Ley 34/2006 se limita a indicar que "[l]a evaluación de la aptitud profesional, que culmina el proceso de capacitación profesional, tiene por objeto acreditar, de modo

objetivo, formación práctica suficiente para el ejercicio de la profesión de Abogado o de la profesión de Procurador, así como el conocimiento de las respectivas normas deontológicas y profesionales" (art. 7.1)[660]. En su Exposición de Motivos, el Reglamento señala la presencia de tres factores a combinar en la organización de la evaluación: "En primer lugar a la necesidad de que su enfoque sea eminentemente práctico y responda a las situaciones reales a las que van a enfrentarse los futuros Abogados y Procuradores. En segundo lugar, se persigue que la prueba comporte los menores costes y cargas administrativas posibles, tanto para los aspirantes como para las administraciones públicas […] En tercer y último lugar, y en directa conexión con lo anterior, el reglamento parte de que la prueba no puede desconocer el esfuerzo realizado por los estudiantes durante todo el proceso formativo previo". Actualmente, la configuración reglamentaria de la evaluación prevé que la prueba sea escrita y conste de dos partes que se realizarán en el mismo día. El primer ejercicio consiste en una prueba objetiva de contestaciones o respuestas múltiples. El segundo ejercicio de la evaluación consiste en resolver un caso práctico previamente elegido por el aspirante entre varias alternativas (art. 17.3). Conforme al art. 20.1, la nota final de la evaluación será apto o no apto. La evaluación del primer ejercicio incorporará en su calificación la obtenida en el curso de formación para el ejercicio de la respectiva profesión (es decir, en su caso, el Máster en Abogacía) ponderando en un veinte por ciento. La no superación del primer ejercicio impedirá la corrección del segundo (art. 20.2). Los aspirantes recibirán la calificación de forma individualizada y anónima, debiendo expresar, en su caso, si la calificación como no apto responde a no haber superado el primer ejercicio (art. 20.3).

Además de ofrecer "pruebas piloto", más explícita es la información que proporciona el Ministerio de Justicia a través de su web[661], introduciendo elementos no contemplados ni en la Ley ni en el Reglamento.

> Las previsiones actuales del Ministerio de Justicia establecen una primera parte, consistente en un test de 50 preguntas, con una duración de una hora y media, y, tras una pausa de una hora, una segunda parte, consistente en un caso práctico, con un tiempo de cuatro horas. Se apunta también que la evaluación deberá realizarse en enero o febrero de cada año[662].
> El test se configura como un cuestionario de respuestas múltiples cerradas. Cada pregunta tendrá cuatro respuestas alternativas y sólo una será correcta. No se permitirá la utilización de textos legales ni otro material de apoyo. Las preguntas se dirigirán a evaluar competencias y, por tanto, se priorizarán preguntas que evalúen el razonamiento frente a aquellas que evalúen capacidad de

[660] Vid. también art. 17.2 del Reglamento.
[661] Puede consultarse en http://www.mjusticia.gob.es/cs/Satellite/es/1200666550200/Tramite_C/1288776144635/Detalle.html.
[662] Lo cual plantea dificultades en función del tipo de dedicación en el que se desarrollen las prácticas externas.

memoria. La redacción de las preguntas situará al aspirante en un contexto de ejercicio profesional, por lo que se construirán preferentemente como casos o supuestos prácticos. El contenido de las preguntas se ajustará a lo previsto en el art. 10 del Reglamento, en lo que se refiere a la Abogacía. Las preguntas se distribuirán del siguiente modo:

- 25 preguntas sobre deontología profesional, responsabilidades vinculadas al ejercicio de la actividad profesional, funcionamiento de la asistencia jurídica gratuita, entorno organizativo colegial y marco jurídico del ejercicio de la Abogacía.
- 25 preguntas que evalúen la capacidad para aplicar conocimientos jurídicos básicos para el ejercicio de la Abogacía e integrar la defensa y la postulación de los derechos de los clientes en el marco de los sistemas de tutela jurisdiccional nacionales e internacionales. Las preguntas del examen de acceso a la Abogacía versarán sobre estrategia de defensa procesal y extraprocesal, organización y competencia judicial, representación procesal y defensa técnica y conceptos jurídicos fundamentales.

Las preguntas con respuesta equivocada restarán un 0,25% del valor de la pregunta. Las preguntas no contestadas no se puntuarán.

La nota del test, expresada en base 10, se calculará conforme a la siguiente fórmula:

NotaTest = (Pacertadas – (Pfalladas x 0.25) / TotalPreguntas) x 10

La calificación será "Apto/No apto" e incorporará la nota obtenida en el curso de formación ponderada en un 20%. Para obtener la calificación de "Apto" habrá que obtener al menos un 5 sobre 10. Para calcular la calificación de la primera prueba la nota de la prueba tipo test y la nota del curso de formación se expresarán numéricamente de 5 a 10 y se aplicará la siguiente fórmula:

Calificación = (NotaCurso x 0,2) + (NotaTest x 0,8)

En cuanto al caso práctico, será elegido entre cuatro opciones. Cada una de las cuatro opciones se corresponderá con un caso que podría plantearse en cada uno de los cuatro órdenes jurisdiccionales, en cualquiera de sus instancias procesales tanto nacionales como internacionales. Sobre cada caso práctico se plantearán varias preguntas que deberán contestarse en la respuesta. La persona aspirante podrá utilizar como materiales de apoyo textos legales no comentados.

Sólo se procederá a la corrección del caso práctico cuando la persona aspirante haya superado el test. La corrección del caso se efectuará conforme a una plantilla, que será pública. El caso práctico se calificará como "Apto/No apto"[663].

6. A lo largo de estas páginas insistiremos reiteradamente en la relevancia del tipo de evaluación en la configuración del Máster en Abogacía. ¿Cómo puede configurarse? Lo que sigue no pasa de ser una mera propuesta. En la formulación de la evaluación (o examen de acceso), debe propiciarse la colaboración de las Universidades, y en especial, de las que imparten el Máster en Abogacía. También es igualmente deseable la participación de los Colegios de Abogados implicados, especialmente por lo que se refiere a las materias estrictamente profesionales. Todo ello sin perjuicio, evidentemente, de la supervisión y la decisión final que debe corresponder al Ministerio de Justicia. No

[663] Hasta donde sabemos, estos elementos que no se hallan ni en la Ley ni el Reglamento fueron sugeridos, en gran medida, por el Consejo General de la Abogacía Española, que, a través de su Comisión de Formación, elaboró y remitió al Ministerio un modelo de prueba para la evaluación de la aptitud profesional, tanto en su vertiente teórica como en la práctica, y que de hecho acabaron conformando los detalles más concretos del examen de acceso hasta hace unos meses. Ello permitiría explicar el gran peso que tienen en el test las materias de deontología profesional, responsabilidades vinculadas al ejercicio de la actividad profesional, funcionamiento de la asistencia jurídica gratuita, entorno organizativo colegial y marco jurídico del ejercicio de la abogacía: un 50% de la calificación del test, cuando su peso dentro del Máster no llega al 20%. De hecho, la prueba piloto del test que ofrece la web del Ministerio está integrada por 50 preguntas, de las que 45 corresponden a las aportadas por el Consejo General de la Abogacía (que, no obstante, propuso un test teórico integrado por 150 preguntas a contestar en 3 horas).

parece adecuado que el Ministerio de Justicia articule esa colaboración mediante la simple solicitud a las distintas Universidades y Colegios —o al Consejo General de la Abogacía— de la formulación de preguntas sobre las cuestiones básicas (por ejemplo, Derecho penal) que debe conocer y aplicar un Abogado. El problema de un planteamiento de estas características se encuentra en que puede conducir a una acumulación de preguntas similares y a un abandono de materias o temas, de importancia evidente, pero que no podrán ser objeto de preguntas, al ser necesariamente limitado el número de las propuestas por parte de cada Universidad o Colegio. Por ello, parece más recomendable que el Ministerio de Justicia, con carácter previo a la solicitud de preguntas, delimite exactamente las materias sobre las que deberán formularse las preguntas. Es más: resulta especialmente aconsejable que esa delimitación se efectúe con un cierto detalle (por ejemplo, no parece oportuno que se solicite a la Universidad de Málaga que formule cincuenta preguntas sobre Derecho del Trabajo, sino que se le indique que se limite a formularlas sobre el contrato de trabajo, abandonando otras cuestiones laborales, que deberían ser asumidas por otras Universidades o Colegios). De este modo se garantizará que todas las cuestiones básicas (procesales, sustantivas, fiscales, penales, internacionales) de una determinada institución sean objeto de la propuesta de preguntas.

Este procedimiento permite identificar aquellas áreas en las que las exigencias de formación de los graduados en Derecho pueden ser más intensas y facilitará al Ministerio una batería de cuestiones, ordenadas por materias, cuya gestión será mucho más sencilla y operativa. De este modo, el Ministerio puede llegar a contar con una recopilación que le permita disponer de un número considerable de preguntas sobre las cuestiones que, a su criterio, sean esenciales para la formación de un Abogado, pudiendo utilizarlas con la facilidad que supone su ordenación[664].

Este planteamiento presenta una ventaja adicional que posibilita soslayar uno de los principales problemas a los que se deberán enfrentar quienes asuman la redacción de los exámenes de acceso. No existe hasta la fecha un temario que permita predecir de una manera medianamente clara cuáles van a ser los contenidos exigibles en dicho examen. Los modelos ofrecidos a través de la web del Ministerio (las pruebas piloto) han sido

[664] Naturalmente, la falta de seguimiento de este sistema no excluye la ordenación de la documentación pero comporta para el Ministerio dos problemas adicionales: a) deberán ser los técnicos del Ministerio quienes deban proceder a la ordenación y elaboración de esa documentación; y b) no garantiza la exhaustividad en la formulación de preguntas sobre aquellos temas que para el Ministerio deban incluirse necesariamente.

útiles, pero son insuficientes y parciales, pues no ha habido participación de las Universidades en su elaboración, y sí del Consejo General de la Abogacía. En esta línea, no es posible ignorar el distinto contenido de los diversos Másteres de acceso a la Abogacía (baste pensar, por ejemplo, en la disparidad de optativas) y en su diferente metodología. La situación actual es que se imparten los Másteres de modo muy heterogéneo, y no se sabe cuál va a ser el enfoque del examen de acceso. La situación no se solventa precisando que puede ser objeto de examen cualquier materia que haya sido abordada durante la carrera de Derecho, por dos razones: a) no elimina realmente la incertidumbre existente; y, sobre todo, b) ignora que el antecedente necesario del examen de acceso a la Abogacía no es el Grado en Derecho, sino el Máster.

Por todo ello, parece más adecuado que el Ministerio de Justicia recopile el contenido de las preguntas básicas formuladas por Universidades y Colegios, y de las cuales se extrae el examen, en un documento único que se ponga a disposición de los interesados, sea en papel, sea en formato electrónico, gratuitamente o no. La densidad y la amplitud de ese documento (por ejemplo, dos mil preguntas básicas, o un número distinto) dependerán de los criterios del Ministerio acerca del nivel de exigencia que quiera atribuir al examen de acceso, pero permitirá a los interesados conocer con sencillez cuáles son las materias que especialmente deben prepararse para el examen de acceso.

De no proceder de este modo, puede acontecer que el Máster vea pervertida su función y en lugar de convertirse en un mecanismo de aproximación a las destrezas y competencias profesionales se transforme en un mero medio de preparar para la superación del examen de acceso.

Este documento permitiría además que las explicaciones y los contenidos impartidos en las Universidades durante el grado en Derecho tuvieran presentes las cuestiones que, en su caso, pudieran ser objeto del examen de acceso[665] y aclararía a los estudiantes que piensen en el ejercicio de la Abogacía como su salida profesional las materias esenciales que deberían merecer a lo largo del Grado y, sobre todo, del Máster una atención especial por su parte. No podemos ignorar que si la reunión de esas preguntas no se

[665] Con una cierta similitud con lo que sucede en Medicina respecto al examen M.I.R. Al respecto de los contenidos, serían precisos los acuerdos correspondientes para incorporarlos a las guías docentes de las respectivas asignaturas. No se trata obviamente de convertir el Máster en un quinto curso de Grado, sino de tener en cuenta los extremos que van a ser de relevancia en una de las más importantes salidas profesionales de los titulados en Derecho, tanto en la formación básica (Grado), como en la avanzada (Máster).

efectúa de modo oficial[666], surgirán iniciativas particulares de origen oscuro y alcance incierto que recopilarán esas preguntas, con grave merma de la certidumbre que debe presidir estos procesos. Éste sería además un buen modo de soslayar las dificultades de coordinación entre los niveles de Grado y de Posgrado a que se ha hecho referencia anteriormente.

Pero, en cualquier caso, lo más importante, lo prioritario en estos momentos, es que el Ministerio de Justicia concrete de forma definitiva el modelo de examen de acceso. Porque en lo que llevamos de año 2013 hemos asistido a diversos vaivenes desde que se ha hecho urgente definir y convocar la evaluación.

5. LA RELACIÓN DEL MÁSTER EN ABOGACÍA CON EL EJERCICIO DE LA PROFESIÓN.

1. No podemos dejar de mencionar uno de los principales problemas a los que se enfrenta cualquier Máster en Abogacía. No existe un único modelo de ejercicio profesional de la Abogacía: desde el ejercicio en grandes despachos, fuertemente especializado, hasta el ejercicio en solitario, de carácter casi general, pasando por las denominadas "boutiques" jurídicas o el asesoramiento interno o externo a empresas e instituciones, que a menudo comporta una labor de asesoría, análisis, dictamen y redacción de documentos, no coincidente con la tradicionalmente estimada como más propia de comparecer ante los tribunales —la litigiosa—. Pero no se trata sólo de la diversidad de formas de ejercicio y de organización, sino que hay algo más: el propio modelo de Abogacía se encuentra en una fase de transición.

Hasta hace relativamente pocos años, asistíamos a un ejercicio casi artesanal de la profesión, con una peculiar relación con el cliente y la observancia de unas formas que provenían en lo esencial del siglo XIX. Todo ello se encuentra en la actualidad sometido a revisión y por esa razón resulta tan complejo proporcionar a través de un Máster unos elementos que permitan dar una respuesta satisfactoria a unas situaciones tan diversas y en proceso de transformación.

En otras palabras: algunas de las tensiones y de las contradicciones que acechan a los Másteres en Abogacía no son sino el reflejo de las que afectan al propio ejercicio de la Abogacía.

[666] Al igual que sucede con el Consejo General del Poder Judicial y las preguntas de acceso a Judicatura y Fiscalía.

Una clara constatación de lo expuesto se aprecia en el contenido del Anteproyecto de Ley de Servicios y Colegios Profesionales, cuya versión de 2 de agosto de 2013[667], establece expresamente la compatibilidad el ejercicio simultáneo por la misma persona de las profesiones de Abogado y de Procurador excepto para aquellas funciones para las que este último ostente la condición de agente de la autoridad.

Piénsese en la repercusión que ha de tener la hipotética reforma del art. 1 de la Ley 34/2006, que de prosperar el contenido del Anteproyecto, pasaría a tener la siguiente redacción:

> "2. La obtención del título profesional de Abogado en la forma determinada por esta ley es necesaria para el desempeño de la asistencia letrada en aquellos procesos judiciales y extrajudiciales en los que la normativa vigente imponga o faculte la intervención de Abogado, y, en todo caso, para prestar asistencia letrada o asesoramiento en Derecho utilizando la denominación de Abogado; todo ello sin perjuicio del cumplimiento de cualesquiera otros requisitos exigidos por la normativa vigente para el ejercicio de la Abogacía. La obtención del título profesional de Abogado habilitará igualmente para el desempeño de las funciones de representación legal de las partes en los procesos judiciales en calidad de Procurador realizando los actos de comunicación a las partes y aquellos otros actos de cooperación con la Administración de Justicia que la ley les autorice con la excepción de aquellas que requieran la condición de agente de la autoridad.
> 3. La obtención del título profesional de Procurador de los tribunales en la forma determinada por esta ley es necesaria para desempeñar la representación legal de las partes en los procesos judiciales en calidad de Procurador, realizando los actos de comunicación a las partes y aquellos otros actos de cooperación con la Administración de Justicia que la ley les autorice, así como para utilizar la denominación de Procurador de los tribunales, sin perjuicio del cumplimiento de cualesquiera otros requisitos exigidos por la normativa vigente para el ejercicio de la Procura. La obtención del título profesional de Procurador habilita igualmente para el desempeño de la asistencia letrada en aquellos procesos judiciales y extrajudiciales en los que la normativa vigente imponga o faculte la intervención de Abogado, y, en todo caso, para prestar asistencia letrada o asesoramiento en Derecho utilizando la denominación de Abogado.
> 4. La obtención de los títulos profesionales de Abogado o Procurador será requisito imprescindible para la colegiación. Para el ejercicio simultáneo de las funciones propias de la Abogacía y de la Procura en los casos en que sea compatible sólo será necesaria la incorporación a un Colegio profesional de Abogados o de Procuradores".

Es probable que, de aprobarse esta redacción sea necesaria una revisión en profundidad de todos los Másteres en Abogacía y en Procura, para permitir dar respuesta adecuada a la compatibilidad el ejercicio simultáneo por la misma persona de las profesiones de Abogado y de Procurador.

2. Un elemento indispensable en la configuración de los Másteres en Abogacía conforme a la Ley 34/2006 se encuentra en la colaboración institucional entre las Universidades y los Colegios de Abogados (art. 5 del Reglamento).

[667] Puede consultarse en http://www.mineco.gob.es/portal/site/mineco/: hasta el 16 de septiembre de 2013, se encuentra en fase de audiencia pública.

No podemos desconocer que esa colaboración no se presenta del mismo modo en todos los lugares. No se pueden equiparar los casos en que la Universidad y el Colegio han mantenido estrechas y cordiales relaciones durante años, justificadas entre otros extremos por el carácter territorialmente único de una u otro, con aquellas otras situaciones en que la desconfianza y el recelo han sido las notas dominantes de esas relaciones.

No se trata, evidentemente, de leer la Ley 34/2006 como la plasmación de una lucha entre la Universidad y el Colegio por el control del acceso a la Abogacía. Si ésa fuera la finalidad última de dicha Ley, el fracaso del modelo sería inevitable. Antes al contrario, la Ley 34/2006 ofrece una excelente oportunidad de profundizar en la colaboración entre ambas instituciones, sin merma de los ámbitos respectivos, para que la formación exigible a quienes quieran acceder a la profesión de Abogado pueda beneficiarse de los saberes y las experiencias de cada una de ellas.

En la misma línea, los convenios exigidos por la Ley 34/2006 no constituyen un juego de suma cero, sino que proporcionan un cauce institucional para que la colaboración sea incluso más intensa que lo que establecen las propias exigencias de la Ley.

Sin perjuicio de lo que acabamos de decir, nuestra experiencia y contactos con otras realidades y Másteres, tanto en la Comunidad Valenciana como en el resto de país, viene a indicar que, al menos al principio, y en tanto no se establece una relación fluida de colaboración entre Universidad y Colegio, ambas instituciones pactan repartirse la docencia en función de lo establecido en la Memoria de Verificación, su respectiva capacidad docente y sus preferencias, de manera que los módulos se convierten a menudo en compartimentos estancos en los que una de las entidades no acepta lo que considera injerencias de la otra. Incluso en algún caso hemos podido constatar que el Colegio de Abogados firmante de un convenio apenas tenía conocimiento de la impartición del Máster regulado por él —profesorado, contenidos, horarios, etc.— apenas un par de meses antes de que comenzaran las clases… No cabe insistir demasiado en los riesgos que ello comporta, pues son fácilmente imaginables. Sí hay uno en que nos gustaría hacer hincapié, tras más de un lustro de experiencia en la impartición de un Máster Universitario en Abogacía: la falta de coordinación produce sistemáticamente una escora de la docencia hacia la teoría, justo lo contrario de lo

deseable en unas enseñanzas como éstas[668]. Y aunque en ocasiones se insiste en ello para evitarlo, el profesorado acaba explicando lo que llamamos "la teoría de la práctica"…

3. Las Escuelas de Práctica Jurídica han desempeñado un importantísimo papel en la formación profesional de los licenciados en Derecho que se incorporaban a la Abogacía. La Ley 34/2006 permite que esas Escuelas puedan seguir desempeñando un papel similar, pero es sabido que, por diversas razones, muchas de ellas han preferido optar por acentuar la colaboración con la Universidad, a través de los Másteres en Abogacía. Naturalmente, las Escuelas de Práctica Jurídica seguirán cumpliendo una importante función en el ámbito de la formación profesional continua y especializada, pero hay algo más que debe subrayarse. Sería, a nuestro juicio, imperdonable que todo el "know how" de las Escuelas de Práctica Jurídica cayera en el olvido y no se incorporara en la medida de lo posible a los Másteres en Abogacía. Éstos deben intentar enriquecer sus contenidos y sus metodologías con los diversos elementos que componen las Escuelas de Práctica Jurídica en los casos en que éstas dejan de ofrecer una formación inicial. Por lo general, las Escuelas de Práctica Jurídica acumulan una experiencia muy superior a la de los Másteres y ello les ha permitido una depuración más intensa de materias, métodos y docentes. En el fondo, todo ello ha de redundar en la mejora de la calidad en el acceso a la Abogacía.

4. Una cuestión de especial relevancia es la conexión del Máster en Abogacía con el turno de oficio. La Orden de 3 de junio de 1997, por la que se establecen los requisitos generales mínimos de formación y especialización para prestar los servicios de asistencia jurídica gratuita, fijaba, entre otros requisitos [art. 1.c)]:

[668] Uno de los efectos más curiosos que hemos podido detectar en el Máster de la Universitat de València-ICAV es la tendencia del profesorado colegial —los abogados— a impartir la docencia con un estilo más bien teorizante, como si emulasen la que se da en la Universitat. El efecto era aun más llamativo si tenemos en cuenta que los contenidos que explicaban eran en ocasiones idénticos a los que impartían en los cursos de la Escuela de Práctica Jurídica, pero la metodología era diametralmente opuesta. Debe tenerse en cuenta que, de un modo subconsciente, el abogado tiende, por su propia experiencia previa, a identificar "Universidad" con "teoría". Excusamos extendernos en la perniciosa repercusión que una circunstancia como ésta puede tener en la docencia del máster y en la importancia que tiene la coordinación para detectarla y actuar sobre ella, y también para prevenirla en el futuro. En el mismo sentido, pero referido a la enseñanza del Derecho Procesal, F. Adán Doménech, "La docencia en el Master de Acceso a la Abogacía", en J. Picó i Junoy (coord.), *El aprendizaje del derecho procesal: Nuevos retos de la enseñanza universitaria*, 2011, págs. 175-184.

> "Estar en posesión del diploma del curso de Escuela de Práctica Jurídica o de cursos equivalentes homologados por los Colegios de Abogados, o haber superado los cursos o pruebas de acceso a los servicios de turno de oficio y asistencia letrada al detenido establecidos por las Juntas de Gobierno de los Colegios de Abogados".

De este modo, la superación del curso de la Escuela de Práctica Jurídica se convertía en un requisito indispensable para que los colegiados pudieran acceder al turno de oficio. Y, en cambio, la superación de un Máster en Abogacía no permitía acceder al turno de oficio.

Aunque se habían constatado soluciones razonables, de ámbito limitado, contamos ahora con un criterio general. La reciente modificación del Reglamento del Consejo General de la Abogacía Española, de Homologación de las Escuelas de Práctica Jurídica, de 14 de diciembre de 2012, permite, en su disp. trans., que:

> "Los licenciados y graduados en Derecho que hayan superado los cursos de formación o Másteres acreditados a los efectos de la Ley 34/2006, podrán acceder a las pruebas para la obtención del Certificado de Aptitud Profesional a que se refiere la Disposición Transitoria Primera de este Reglamento, siempre que hayan cumplido los requisitos establecidos en el artículo 27.1 apartados a y b del Reglamento de homologación de Escuelas de Práctica Jurídica y prácticas de iniciación a la Abogacía, aprobado por el CGAE en fecha 24 septiembre de 2004, lo que deberán acreditar aportando la memoria a que se refiere el artículo 33 del citado Reglamento y que a tal efecto deberá expedir la dirección del curso de formación o Máster".

Con ello, se equipara a los efectos de acceso al turno de oficio a los licenciados y graduados en Derecho que hayan seguido los cursos de las Escuelas de Práctica Jurídica o de los Másteres en Abogacía. En la interpretación que parece más adecuada, basta a los efectos de esta equiparación con haber superado los cursos de formación o Másteres, sin que se exija además haber aprobado la evaluación nacional prevista en la Ley 34/2006. Obviamente, sí se exige la superación de la denominada prueba CAP, se hayan seguido los cursos de las Escuelas de Práctica Jurídica o los Másteres.

Conviene apuntar que la Orden de 3 de junio de 1997 está pensando en un escenario en el que la formación encaminada al ejercicio de la profesión de Abogado sólo era impartida por las Escuelas de Práctica Jurídica. La actual presencia de los Másteres en Abogacía y las exigencias de la Ley 34/2006 obligan a redefinir ese escenario. Desde nuestra perspectiva, carece de sentido que exista una evaluación para el acceso a la profesión y que adicionalmente se exija, para acceder al turno de oficio, una prueba específica. Claro es que ello requiere tener en cuenta diversos supuestos:

a) Licenciados en Derecho, a los que no resultan aplicables las exigencias de la Ley 34/2006: deberán cursar un Máster en Abogacía (aunque no lo requieran

para colegiarse) y superar sea la denominada prueba CAP, sea la evaluación nacional prevista en la Ley 34/2006, para acceder al turno de oficio.

b) Licenciados y Graduados en Derecho, a los que resultan aplicables las exigencias de la Ley 34/2006: deberán cursar un Máster en Abogacía (como requisito para colegiarse) y superar la evaluación nacional prevista en la Ley 34/2006 para acceder al turno de oficio.

6. EL CONTENIDO DEL MÁSTER EN ABOGACÍA DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

1. Dividimos el presente apartado en dos grandes bloques. En el primero (subapartados 2 a 8) se exponen cuestiones de carácter general relativas a la estructura de todo Máster en Abogacía. En el segundo bloque (subapartados 9 a 10) se explica cómo se han intentado resolver esos problemas generales desde la perspectiva del actual Máster en Abogacía de la Universitat de València.

2. Estructurados los estudios de Grado en Derecho en cuatro cursos, cabe rechazar absolutamente que el Máster en Abogacía pueda ser considerado equivalente a un quinto curso de Grado. Ciertamente, la comparación con los cinco cursos de la Licenciatura y la necesidad de que los graduados cursen el Máster para el acceso a la profesión de Abogado, pueden hacer que lo concibamos como una continuación de los estudios de Grado. Sin embargo, las características del Máster en Abogacía difieren sustancialmente de los estudios de Grado y, por ello, deben enfocarse de un modo radicalmente diferente, sobre todo en lo que se refiere a la metodología a seguir y las competencias a desarrollar[669].

3. Del mismo modo, es absurdo que se pueda concebir un Máster en Abogacía como un apretado (e imposible) resumen de los conceptos, técnicas y categorías jurídicas abordados durante los cuatro años de Grado. Sin perjuicio de que la docencia en el

[669] Ciertamente, la comparación entre, por un lado, la combinación entre Licenciatura y Máster o Escuela de Práctica Jurídica; y, por otro, la combinación entre Grado y Máster, permite poner de manifiesto que las claras diferencias metodológicas en la primera combinación no concurren de forma tan acusada en la segunda combinación. La misma perspectiva podemos encontrar en los Colegios de Abogados: véase la entrevista a Carlos Carnicer, presidente del CGAE, publicada en la revista *Iuris: Actualidad y práctica del Derecho*, 2011, núm. 164, págs. 18-22, donde pide evitar que a toda costa que el máster de acceso se convierta en un año más de la carrera. Cabe recordar que, en la actualidad, ni siquiera la mitad de los estudiantes licenciados en Derecho eligen el ejercicio de la Abogacía como salida profesional una vez concluidos sus estudios

Máster pueda servir de necesaria actualización de cuestiones afectadas por reformas recientes, su función es bien distinta: basta con reparar en la diferencia que existe entre estudios de Derecho y ejercicio de la Abogacía. El Máster en Abogacía no sirve para colmar las lagunas que surgieron a lo largo de los estudios de Grado en Derecho.

4. La estructura de cualquier Máster en Abogacía se halla afectada por una serie de elementos que recortan su margen de singularidad. Como ya se apuntó con anterioridad, ante todo, su duración debe ser equivalente a 90 créditos ECTS[670], de los cuales 30 deben conectarse con las prácticas externas[671] y un número entre 6 y 30 con el Trabajo de Fin de Máster[672]. Partiendo de la hipótesis de menor relevancia del Trabajo de Fin de Máster, nos encontramos con 54 créditos ECTS de docencia[673], a lo largo de dos cuatrimestres.

Además, y como exigencia no impuesta normativamente, sino de carácter lógico, el Máster en Abogacía debe incorporar una serie de asignaturas que aborden cuestiones estrictamente profesionales vinculadas con el ejercicio de la Abogacía. Aunque el documento de la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria, de 27 de diciembre de 2011, no se ocupa de la cuestión, la ANECA suele exigir la presencia, con una carga mínima de 12 créditos, de asignaturas dedicadas, entre otras cuestiones, a deontología, organización del despacho, relación con el cliente, responsabilidad del Abogado, asistencia jurídica gratuita y turno de oficio, o medios judiciales o extrajudiciales de resolución de conflictos.

De todo ello resulta que las materias tradicionales, ya asimiladas por los estudiantes en la Licenciatura o el Grado en Derecho, pueden ser objeto de un máximo de 42 créditos ECTS. Constatado este dato, se comprende con mayor claridad la imposibilidad de tratar de resumir en esos 42 créditos los conceptos, técnicas y categorías jurídicas del título en Derecho.

4. El problema que se suscita a continuación es el de intentar distribuir del mejor modo posible esos 42 créditos ECTS entre las materias y técnicas fundamentales desde la perspectiva del ejercicio profesional de la Abogacía. Y en este punto se plantea una

[670] Art. 4.3 de la Ley 34/2006.
[671] Art. 6.1 de la Ley 34/2006.
[672] Exigencia del art. 15.3 del Real Decreto 1393/2007.
[673] En el caso del Máster en Abogacía de la Universitat de València-ICAV, los créditos incluyen siete horas de docencia presencial en aula por parte del profesorado.

duda esencial: ¿es preferible optar por un planteamiento de generalización de conocimientos, técnicas y estrategias, o, por el contrario, propiciar la especialización en determinados ámbitos o sectores jurídicos? Naturalmente, en la mayoría de ocasiones se impone una solución intermedia, se escore más o menos hacia uno de los extremos. Una combinación de módulos generalistas con módulos de especialización (de carácter optativo) puede ofrecer una respuesta adecuada a ese dilema.

Sin embargo, es preciso tener en cuenta algunos puntos complementarios para centrar correctamente el debate:

a. La ANECA, en su función de verificación y acreditación de los Másteres en Abogacía, no se ha mostrado excesivamente partidaria de la especialización. La experiencia de la Universitat de València, que planteó sin éxito en su momento, la creación de itinerarios en su Máster en Abogacía (Derecho Privado, Derecho Público y Derecho de la Empresa), resulta muy significativa al respecto.

b. La existencia de una evaluación única para todos los titulados en Derecho que cursen el Máster en Abogacía constituye un elemento que dificulta extraordinariamente la configuración de un Máster de carácter especializado (por ejemplo, en Abogacía internacional). Si todos los egresados deben someterse a un mismo sistema de evaluación —más aún, a un examen único para todos—, la disparidad entre los Másteres podría llegar a imposibilitar la concreción del contenido de esa evaluación.

c. La evaluación única resulta igualmente difícil de conjugar con la concurrencia de asignaturas optativas. Obviamente, las materias objeto de asignaturas optativas no deberían exponerse en el marco de asignaturas obligatorias. Pero en tal caso, la reducción de contenidos comunes redunda en una sensible limitación del objeto de la evaluación única. Por ejemplo, si existe una asignatura optativa dedicada a la Práctica en Derecho de Familia (con incidencia en sus aspectos civiles, canónicos, procesales, penales, internacionales y tributarios), no tiene sentido reiterar esas cuestiones en una asignatura obligatoria, pero entonces el problema surge porque quienes no hayan cursado esa asignatura optativa carecerán del conocimiento de las técnicas y estrategias correspondientes, conforme al modelo metodológico del Máster en Abogacía.

Lo expuesto permite poner de manifiesto una vez más la importancia del diseño de la evaluación única en relación con los contenidos del Máster: más aún, el procedimiento de verificación de los Másteres en Abogacía se ha efectuado teniendo en cuenta un determinado diseño de la evaluación única, por lo que cualquier cambio en ese diseño

debería repercutir en la estructura del Máster. Sin embargo, como bien sabemos, la burocratización de los procedimientos de verificación impide una respuesta ágil, con lo que podemos encontrarnos ante unos Másteres diseñados para un modelo de evaluación ya superado.

5. Una conclusión adicional se impone y revela un extremo en el quizá no se ha reparado adecuadamente. La evaluación única genera una uniformidad en la estructura, contenido y metodología de los Másteres en Abogacía que resulta paradójica. Piénsese que, por un lado, el Grado en Derecho, precisamente por la ausencia de una evaluación final y única, ofrece una diversidad en sus contenidos que contrasta con la de los Másteres. Y, por otro lado, justamente una vez superada una primera fase de formación general, como es la del Grado, es cuando la persona titulada está en mejores condiciones de orientar y especializar su ejercicio profesional, lo cual no acontece al cursar el Máster.

Ello genera otra consecuencia más: la falta de diferenciación en cuanto a estructura, contenido y metodología de los Másteres en Abogacía impide que exista una real competencia en ese ámbito. El interesado comprobará que esos elementos son (al menos, aparentemente) muy similares en todos los Másteres y por tanto orientará su decisión en función de otros factores, sin duda muy respetables (como coste o proximidad con su domicilio, y más si no hay una política efectiva de becas), pero ajenos a la búsqueda de una formación de calidad en el acceso a la profesión de Abogado.

Si a ello se añade que el resultado de la evaluación única y nacional, sólo puede ser apto o no apto, no se ve de qué modo pueden llegar a establecerse valoraciones objetivas (más allá de porcentajes de aptos o no aptos, que no ponderan más detalladamente su real nivel) que permitan comparar la calidad de la formación recibida por los egresados de cada Máster.

6. La aproximación a la realidad del ejercicio profesional impulsa la estructuración del Máster por ámbitos de ejercicio en lugar de áreas de conocimiento académico. De este modo, las asignaturas del Máster no tienen por qué identificarse necesariamente con un área de conocimiento, sino que las cuestiones deben ser abordadas desde una perspectiva interdisciplinar.

El planteamiento resulta, sin duda, más adecuado para responder a la realidad de la Abogacía. Ahora bien, concurren determinados aspectos negativos que deben también ponerse de relieve, teniendo en cuenta fundamentalmente las exigencias relativas a la distribución del profesorado. En efecto, si tenemos en cuenta los porcentajes de profesorado universitario y de Abogados en el claustro docente, podemos encontrarnos con serias dificultades operativas.

a. En primer lugar, resulta muy complejo localizar un profesorado adecuado para esas materias interdisciplinares. Por un lado, no es fácil que en el profesorado universitario concurra esa visión interdisciplinar de los problemas jurídicos. Justamente, la división en áreas de conocimiento acentúa la especialización, pero también la compartimentación de las materias. No será fácil, por ejemplo, que un profesor universitario sea capaz de exponer, desde una perspectiva profesional, los problemas sustantivos, internacionales, procesales y fiscales vinculados con un conflicto sucesorio. Lo anterior supone que el profesorado universitario suela ofrecer una visión parcial de los problemas, sin analizar todos los aspectos conflictivos del mismo.

Pero, por otro lado, no se piense que encomendar estas cuestiones al profesorado profesional solventa todos esos inconvenientes. Precisamente por el alto grado de especialización de esas cuestiones no es infrecuente que entre los propios profesionales exista una división de funciones (piénsese en la forma de trabajo de los grandes despachos y los equipos que se forman para determinados asuntos), de tal modo que sea muy difícil colaborar con Abogados que sean capaces de ofrecer una perspectiva integral de los problemas.

b. En segundo lugar, en las materias interdisciplinares, y como consecuencia de la necesaria intervención de una pluralidad de docentes, los mecanismos de evaluación y, en general, de coordinación se complican extraordinariamente dificultando la aplicación de procedimientos de evaluación continua y aumentando la distancia entre docentes y discentes, e incrementando de manera exponencial los conflictos entre todos los agentes implicados en la formación.

7. A pesar de los intentos del Reglamento por perfilar y concretar el sentido y el alcance de las prácticas externas, que suponen un tercio de los créditos ECTS del Máster en Abogacía, es necesario subrayar las dificultades que plantea su correcta inserción.

El primer problema que surge deriva de la conveniencia de establecer unas diferencias apreciables en relación con las prácticas externas en que consiste la asignatura "Prácticum" del Grado. Efectivamente, las prácticas vinculadas con el Grado pueden no tener conexión con el ejercicio de la profesión de Abogado (pueden consistir, por ejemplo, en prácticas en Notarías, Juzgados o Administraciones Públicas). Pero tampoco puede desconocerse que una buena parte de los graduados en Derecho ha realizado sus prácticas en despachos profesionales de Abogados, en los últimos meses de sus estudios de Grado. Una posible vía para diferenciarlas se encuentra en la posibilidad de aplicar en las prácticas de Máster las técnicas, estrategias y conocimientos derivados de la docencia del propio Máster, pero se antoja un elemento que no permite sustentar diferencias apreciables.

Además hay que tener presente que, actualmente, la mayoría de quienes cursan los Másteres en Abogacía son licenciados en Derecho, que ya pueden ser colegiados en ejercicio. ¿Qué sentido tiene exigir prácticas adicionales a quien ya está ejerciendo y actuando como Abogado? Ciertamente existe una normativa de reconocimiento de la experiencia profesional[674], pero ésta se plantea "a posteriori", sin que exista una solución institucional para los casos de simultaneidad del ejercicio y de realización del Máster en Abogacía. La fórmula de considerar el ejercicio profesional desarrollado durante los estudios de Máster como integrador de las prácticas es inevitable, pero plantea problemas de gestión y de control[675].

Las previsiones reglamentarias acerca de la articulación de las prácticas (por ejemplo, el funcionamiento de los equipos de tutoría) presentan serios inconvenientes en su aplicación ordinaria cuando se trata de Másteres en los que se matricula un gran número de estudiantes. La burocratización de esta gestión puede alcanzar proporciones considerables y desbordar los medios administrativos de que disponen las Universidades o los Colegios.

Además, el convenio con el correspondiente Colegio de Abogados simplemente dota de un marco institucional a su relación con la Universidad. Aunque el art. 5 del Reglamento diga que se celebra con el objeto de "garantizar el cumplimiento de los

[674] El art. 6.2 del Real Decreto 1393/2007 establece que "[l]a experiencia laboral y profesional acreditada podrá ser también reconocida en forma de créditos que computarán a efectos de la obtención de un título oficial, siempre que dicha experiencia esté relacionada con las competencias inherentes a dicho título". Esta previsión es admitida también por el art. 6 del Reglamento para la Transferencia y Reconocimiento de Créditos de la Universitat de València, aprobado por el Consell de Govern de 24 de mayo de 2011.

[675] Por ejemplo, ¿qué sucede cuando el estudiante de Máster, ya licenciado y colegiado, actúa de forma independiente, sin vincularse a ningún otro profesional?

requisitos del periodo de prácticas establecidos en el presente reglamento", no hay modo de imponer al Colegio ni a sus colegiados el ofrecimiento de plazas para que los estudiantes realicen las prácticas correspondientes.

Y debe tomarse en consideración la eventual interferencia que en la gestión de las prácticas externas propias del Máster en Abogacía supone el Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, y sus concreciones por parte de cada Universidad, porque contribuyen a complicar su articulación.

8. Finalmente, la exigencia del Trabajo de Fin de Máster entre los contenidos del Máster en Abogacía debe ser objeto de reflexión. Es cierto que, en tanto que Máster universitario, sus enseñanzas deben concluir con la elaboración y defensa pública de un Trabajo de Fin de Máster. Pero, teniendo en cuenta el perfil claramente profesional del Máster en Abogacía, es necesario plantear qué función desempeña en ese ámbito (es decir, qué aporta al estudiante su elaboración y su defensa).

Si se quiere que el Trabajo de Fin de Máster reporte alguna utilidad a quienes cursan el Máster en Abogacía, es preciso tener en cuenta las características propias de éste, en cuanto a los temas y a la metodología a emplear en su desarrollo, y en cuanto a la composición de su profesorado, con esa combinación normativamente exigida entre docentes universitarios y Abogados. No siempre la normativa propia de cada Universidad es consciente de esas particularidades y aplica al Trabajo de Fin de Máster en Abogacía los mismos criterios que al resto de Másteres[676].

9. En aplicación de las anteriores consideraciones, el actual Máster en Abogacía de la Universitat de València se estructura del siguiente modo[677].

[676] Y ello sin contar con aquellas Universidades que utilizan el creditaje del Trabajo de Fin de Máster (variable entre 6 y 30 créditos) para cubrir deficiencias y carencias de profesorado, otorgándole una carga lectiva más propia del itinerario investigador o académico de un Máster.

[677] En su versión anterior, el Máster en Abogacía de la Universitat de València tenía la siguiente estructura, absolutamente vinculada a las áreas universitarias de conocimiento:

Asignatura	**Créditos**
Derecho Procesal Civil	8
Derecho Civil	8
Derecho mercantil	7
Derecho administrativo	6
Derecho financiero y tributario	6
Derecho del trabajo	6
Derecho penal	7

Un primer bloque de asignaturas obligatorias se refiere a "El ejercicio de la Abogacía". En este bloque, impartido en el primer semestre, se integran las siguientes asignaturas:

Asignatura	**Créditos ECTS**
Ejercicio profesional y organización colegial	3
Deontología profesional y régimen de responsabilidad de los Abogados y de las Abogadas	5
Turno de oficio y asistencia jurídica gratuita	4

Un segundo bloque de asignaturas se refiere a los "Fundamentos de la actuación profesional en la Abogacía" y en el mismo se integran las siguientes asignaturas:

Asignatura	**Créditos ECTS**
Medios judiciales y extrajudiciales de resolución de conflictos	4
Práctica civil	8
Práctica contencioso administrativa	6
Práctica penal	6
Práctica social	6

Además, los estudiantes deben cursar, al final del segundo semestre, dos asignaturas optativas a elegir entre las efectivamente implementadas por la Universidad:

Asignaturas optativas	**Créditos ECTS**
Intensificación en la práctica penal	6
Intensificación en la práctica social	6
Justicia constitucional y jurisdicciones internacionales	6
Práctica administrativa	6
Práctica en defensa de los derechos humanos	6
Práctica en Derecho de familia y sucesiones	6
Práctica en Derecho patrimonial	6
Práctica en Derecho societario	6
Práctica tributaria	6

Derecho procesal penal	7
Especialización en otras materias	5
Profesional y deontología	7
Trabajo fin de máster	10
Prácticas en despachos profesionales	13

La estructura del Máster en Abogacía de la Universitat de València se completa con las asignaturas relativas a las prácticas externas y al Trabajo de Fin de Máster:

Asignatura	**Créditos ECTS**
Práctica profesional I	6
Práctica profesional II	24
Trabajo Final de Máster	6

10. La principal característica en la metodología del Máster en Abogacía se encuentra vinculada a su principal función: capacitar para el adecuado ejercicio de la profesión de Abogado.

Para ello, la metodología que se sigue pretende fundamentalmente situar al estudiante ante los problemas reales con los que se encontrará diariamente en el ejercicio de su profesión. Y además se pretende que el enfoque con el que se aborde la resolución de esos problemas reproduzca los criterios con los que actuará en su ejercicio profesional. Se huye por tanto de esquemas metodológicos tradicionales de la enseñanza de Grado, potenciando la actuación del estudiante en un contexto lo más real posible.

Por esta razón, resulta crucial la participación activa de los estudiantes en las discusiones, debates o simulaciones que se lleven a cabo a lo largo de las sesiones presenciales. Del mismo modo, la redacción de escritos, contratos o documentos procesales, sobre la base de situaciones reales, para su análisis en público constituye otra pieza esencial.

Como puede imaginarse, teniendo en cuenta la metodología empleada, el aprovechamiento por parte de los estudiantes sólo puede conseguirse mediante un adecuado *feedback* o retorno de información, a través de valoraciones globales e individualizadas de las aportaciones efectuadas, y una argumentación relativa a las formas de mejorar las decisiones adoptadas.

7. LA GESTIÓN DE UN MÁSTER EN ABOGACÍA: EL EJEMPLO DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA.

1. Reza un viejo adagio que el papel lo soporta casi todo. En principio, cualquier contenido y organización de un Máster en Abogacía puede resultar en apariencia

excepcionalmente positivo[678]. Sin embargo, todo diseño abstracto debe enfrentarse a la realidad. Y es ahí cuando previsiones teóricamente impecables demuestran ser un mero ejercicio de imaginación o ser realizables a un coste absolutamente inasumible.

Por ello, es importante conocer no sólo cómo se organiza en los documentos oficiales un Máster en Abogacía, sino cuáles son los problemas reales que genera en su gestión cotidiana. Por supuesto, los casos que aquí se exponen derivan de nuestra propia experiencia y ojalá fueran los únicos inconvenientes con los que puede encontrarse quien trata de gestionar un Máster de estas características.

2. La pluralidad normativa, a la que se ha venido haciendo mención a lo largo de las páginas anteriores, constituye el primer problema al que se enfrenta la gestión de un Máster en Abogacía. Basta reparar en que la toma de cualquier decisión debe tener en cuenta la normativa estatal, sea legal, sea reglamentaria; la normativa universitaria; el contenido del convenio firmado con el correspondiente Colegio de Abogados y la memoria de verificación del título.

> Por poner un ejemplo concreto: las prácticas externas del Máster en Abogacía de la Universitat de València quedan simultáneamente sometidas a la Ley 34/2006 y a su Reglamento; al Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios; al Reglamento para la Transferencia y Reconocimiento de Créditos de la Universitat de València, aprobado por el Consell de Govern de 24 de mayo de 2011; al Reglamento de Prácticas Externas de la Universitat de València, aprobado por el Consell de Govern de 26 de junio de 2012; al Convenio de 21 de diciembre de 2011 entre la Universitat de València y el Ilustre Colegio de Abogados de Valencia; y a la Memoria de Verificación del título de Máster Universitario en Abogacía por la Universitat de València (Estudi General), aprobada por la ANECA el 25 de junio de 2012. Y son normas sujetas a frecuentes modificaciones y retoques.

3. La organización académica interna de cada Máster es una cuestión que se deja a criterio de cada Universidad. La Universitat de València cuenta con un Reglamento de Estudios Oficiales de Posgrado, de fecha 29 de noviembre de 2011. En ese Reglamento se configura, para cada título, una Comisión de Coordinación Académica a la que corresponden una pluralidad de competencias de programación, coordinación y supervisión académica y docente. Sin embargo, las previsiones de ese Reglamento no coinciden con el Convenio de 21 de diciembre de 2011 entre la Universitat de València

[678] No hay más que ver los términos laudatorios con que se recogen las noticias de los convenios que se firman entre Universidades y Colegios a los efectos de preparar el Máster. Así, por ejemplo, el rector de cierta Universidad afirmaba sin ambages, en 2009, con motivo de la rúbrica del convenio: "En 2012 saldrá la primera promoción. Estoy convencido de que serán los abogados mejor preparados de España". La realidad, sin embargo, ha sido bastante más compleja y tortuosa: a día de hoy, esa Universidad aún no ha abierto sus aulas a estudiantes del Máster en Abogacía.

y el Ilustre Colegio de Abogados de Valencia, que perfila las funciones de la Comisión de otro modo y, sobre todo, con otra composición. La Comisión está constituida por el Director del Máster, el Decano de la Facultad de Derecho, el Decano del Ilustre Colegio de Abogados, dos Abogados en ejercicio y dos profesores funcionarios doctores, uno de los cuales ejerce como secretario de ella[679].

Es necesario destacar dos de las más importantes (y controvertidas) funciones de la Comisión de Coordinación Académica del Máster en Abogacía:

a. Preparar la propuesta de organización del curso académico (número de grupos, adscripción de los módulos o asignaturas a los Departamentos y áreas de conocimiento, lengua, distribución horaria, etc.), teniendo en cuenta los criterios establecidos por el Consell de Govern de la Universitat de València.

Ello supone en la práctica que, al tratarse de asignaturas interdisciplinares, es la Comisión la que determina el peso de cada Departamento en su docencia.

b. Coordinar a los diferentes Departamentos y profesores para procurar una distribución equilibrada de la carga de trabajo de los estudiantes; y velar para que los programas y las guías docentes no presenten solapamientos en el desarrollo del programa formativo.

Con base en estas previsiones la Comisión de Coordinación Académica es la que selecciona los contenidos de los programas y las guías docentes, previendo las concretas actividades que deben realizarse en cada una de las sesiones. La experiencia anterior, en la que se dejaba mayor libertad a los docentes en la configuración de los contenidos, ha producido resultados no suficientemente satisfactorios.

Téngase en cuenta que los contenidos de las distintas asignaturas son, conforme a la Memoria de Verificación del título de Máster Universitario en Abogacía por la Universitat de València (Estudi General), relativamente amplios. Si a ello se añade que el claustro docente varía bastante a lo largo de los cursos, puede darse la situación de que, si se deja cada año al profesor responsable la concreción de las cuestiones a analizar, las diversas asignaturas experimenten sensibles alteraciones de curso en curso.

---

[679] En cambio, la normativa propia de la Universitat de València prevé una Comisión de seis miembros, de los que uno de ellos será personal de administración y servicios. Excepcionalmente, si la complejidad de la titulación lo requiere, la Comisión de Estudios de Posgrado de la Universitat de València puede acordar de forma motivada una composición más amplia.

Puede parecer algo absurdo, pero la discordancia entre el convenio de la propia Universitat de València y el Ilustre Colegio de Abogados de Valencia con el Reglamento de la Universitat retrasó la aprobación de la composición de la Comisión de Coordinación Académica del Máster en Abogacía por la Comisión de Estudios de Posgrado de la Universitat de València durante varios meses. En ese sentido, el Ilustre Colegio de Abogados de Valencia tiende a actuar con más diligencia y menos rigidez reglamentista que la Universitat.

A lo anterior se añade la lógica falta de manuales o de textos docentes de referencia[680], lo cual impide apoyarse en materiales ya preparados. No existen materiales que se aproximen razonablemente al contenido de las sesiones docentes del Máster en Abogacía, dado que lo realmente formativo es la participación en las sesiones presenciales. Por ese motivo, la función de los materiales proporcionados por el profesorado reviste, de momento, más importancia que en cualquier otra enseñanza y se hace necesaria la creación de un repositorio documental para dar continuidad a los estudios año tras año y para facilitar el desempeño de sus funciones a los profesores implicados.

4. Aunque tenga un carácter probablemente transitorio, uno de los rasgos que caracterizan actualmente el Máster en Abogacía de la Universitat de València se encuentra en la heterogeneidad de quienes lo cursan. Los discentes presentan una acusada variedad, que obedece a diversos factores. Nos encontramos ante todo con la contraposición básica entre Graduados y Licenciados en Derecho[681]. Los primeros cursan el Máster por exigencia de la Ley 34/2006, como requisito para su acceso a la profesión, y tras cuatro cursos de estudios de Grado (con un total de 240 créditos). Los segundos cursan el Máster sin verse requeridos para ello por la Ley 34/2006, y tras cinco cursos de estudios de Licenciatura (con un total de 300 créditos). ¿Cuáles son las razones que impulsan a un Licenciado a cursar el Máster en Abogacía? Es imposible enumerarlas con exhaustividad, pero, por lo general, obedece a la convicción de la necesidad de una formación más cercana al ejercicio profesional (que, al menos, en Valencia, ya no puede proporcionar la Escuela de Práctica Jurídica[682]), a la

[680] A pesar de que comienzan a publicarse algunas obras de interés, en ciertos casos, presentan el inconveniente de estar diseñadas en función de un concreto Máster en Abogacía, y en otros aún no ha sido posible contrastar su eficacia en la formación de los alumnos. Citaremos dos recientes que, sin duda, se usarán en los próximos años: VV.AA., *Practicum Acceso a la Abogacía 2014*, Aranzadi, 2013, en formato papel (2.000 págs. aprox.) y electrónico (Proview); y Mª José López Álvarez (coord.), *Memento Práctico Acceso a la Abogacía 2013-2014*, Francis Lefebvre, 2013, 1.082 págs.

[681] Y también merecerían una mención especial los titulados provenientes de otros países.

[682] La Escuela de Práctica Jurídica del Ilustre Colegio de Abogados de Valencia no ofrece la matrícula e inscripción en el primer curso de la Escuela para el periodo 2013-14. En ese sentido, la función que desempeñaban los cursos de la Escuela de Práctica Jurídica como vía de acceso a las pruebas para la obtención del Certificado de Aptitud Profesional (CAP) y para el Turno de Oficio se realizará a partir del curso 2013-14 a través del Máster Universitario en Abogacía que organizan conjuntamente la Universitat de València y el citado Colegio. La Escuela de Práctica Jurídica del Ilustre Colegio de Abogados de Valencia continúa, eso sí, impartiendo formación tanto a nivel inicial, como continuada y especializada, ofreciendo los cursos correspondientes con el fin de proporcionar a los letrados la formación que puedan necesitar para un mejor ejercicio de la profesión. El cambio de escenario potencia el papel del Máster en Abogacía de la Universitat de València.

conveniencia de una actualización de conocimientos (por haber transcurrido algunos años desde la conclusión de sus estudios), a la posibilidad de acceder al turno de oficio o al interés por relacionarse con otros profesionales con vistas a una colaboración futura[683]; también, por supuesto, al menor coste de estas enseñanzas con respecto a los cursos de la Escuela de la Práctica Jurídica del Colegio de Abogados, a su sistema de becas, a la conexión con el Doctorado, al carácter oficial del título, a su menor carga docente y a la posibilidad de acceder a las pruebas CAP desde el título de Máster. Esta disparidad de razones influye en la actitud de los estudiantes, y aun influye mucho más la constatación de que algunos de ellos deberán superar una evaluación para acceder a la profesión, mientras otros no se ven ante esa situación.

Lo cierto es que, desde que empezó a impartirse como enseñanza de posgrado, primero como título propio dentro de los que oferta la Fundación ADEIT (Universidad-Empresa) y, a partir del curso 2008-09 como Máster universitario con carácter oficial, el de Abogacía de la Universitat de València ha tenido una acogida aceptable. La matrícula media de estudiantes se ha situado entre los 30 y los 40, eso sí, siempre muy por debajo de la de los cursos de la Escuela de Práctica Jurídica del Ilustre Colegio de Abogados de Valencia. Debemos destacar asimismo que la coexistencia pacífica entre los cursos y el Máster en aulas incluso contiguas ha sido posible gracias al hecho de que éste último fue impulsado por profesores universitarios estrechamente vinculados al Colegio, con lo que éste, lejos de poner obstáculos a su desarrollo, lo aceptó y amparó. Tal circunstancia ha permitido construir con los años —más de una década— una relación de mutua confianza y colaboración que ha facilitado en gran medida alcanzar los acuerdos necesarios para implantar el modelo actual de Máster según las exigencias de la Ley 34/2006 y su Reglamento, estrechando aún más los vínculos entre el Ilustre Colegio de Abogados de Valencia y la Universitat de València hasta convertirlos en una potente interacción que aleja el peligro del aislamiento y la estanqueidad. Además, la relación ha permitido acumular un acervo de conocimientos y experiencias sumamente útil a la hora de concretar los contenidos y las metodologías del Máster. Casi nos atreveríamos a decir que se trata de un caso excepcional en el panorama jurídico español… El presente trabajo se nutre de esa experiencia y quiere rendir con sus

[683] Debe tenerse en cuenta que, desde el principio, las clases del Máster se han impartido en la sede del Colegio de Abogados, lo que le confería un carácter especial dentro de la oferta docente de la Universitat y, al mismo tiempo, acercaba a los alumnos al entorno profesional en el que aspiraban a desenvolverse.

páginas un modesto homenaje a todas las personas —abogados, profesores universitarios y alumnos— que la han hecho posible.

5. Uno de los principales problemas de todo Máster en Abogacía es la heterogeneidad de los docentes. Las reuniones de coordinación entre los profesores son una pieza fundamental de la gestión del Máster y no siempre la asistencia a ellas es la adecuada. La única forma de sustituir convenientemente esa falta de autocoordinación es mediante la previsión detallada por parte de la Comisión de Coordinación Académica, de los contenidos y metodologías de las sesiones o de las guías docentes y las fórmulas de evaluación. Con ello se introduce cierta rigidez, pero es preferible porque se evitan otros problemas mayores[684].

Del mismo modo, debe considerarse un objetivo fundamental de cualquier Máster en Abogacía conseguir una cierta estabilidad en su claustro docente, porque, en caso contrario, dada la relevancia de la concreta personalidad de los docentes en la metodología utilizada, podemos encontrarnos ante acusadas e injustificadas alteraciones en el sistema de docencia según los cursos.

Esta heterogeneidad docente dificulta en buena medida una adecuada utilización de los mecanismos de evaluación continua.

6. No es fácil para el profesorado no universitario acostumbrarse a los controles y a las rigideces universitarias que cada vez con más frecuencia dificultan la propia docencia. Los Abogados que imparten docencia en el Máster en Abogacía se ven sometidos a unos mecanismos que no les son familiares y ello dificulta el propio desarrollo de las sesiones (por poner un ejemplo sencillo: la plataforma de comunicación virtual con los estudiantes no es la del Colegio de Abogados, sino la propia de la Universidad).

[684] De hecho, el Máster ha definido sus contenidos desde el principio con base en guías docentes muy básicas que daban al profesorado un margen amplísimo a la hora de concretar el objeto de las explicaciones de clase, lo que ha generado protestas y quejas constantes tanto entre los docentes como entre los alumnos a causa de los solapamientos y coincidencias inevitables que surgían. Por esa razón, la Comisión de Coordinación Académica ha decidido realizar un intenso trabajo a lo largo del curso 2012-13 con el fin de concretar con mucho mayor detalle los contenidos. Así, la descripción de dichos contenidos se ha determinado y fijado, en los distintos módulos y asignaturas, hasta llegar al nivel de cada una de las sesiones o clases que se imparten, de manera que el profesor sabe perfectamente lo que ha de explicar en el aula, y los estudiantes saben con anterioridad y en detalle la materia que se va a exponer, lo que les permite preparar previamente la base teórico-jurídica, si así lo desean. El siguiente paso, para el curso 2013-14, ha de ser el preparar un conjunto suficiente de casos prácticos secuenciados, que apoyen la tarea de los profesores y fijen y unifiquen la metodología docente. Y en ello deben desempeñar un papel esencial los materiales creados y utilizados durante décadas por la Escuela de Práctica Jurídica del Ilustre Colegio de Abogados de Valencia en sus cursos de formación inicial.

Por otro lado, sería deseable que los Colegios profesionales dispusieran de mecanismos de reclutamiento del profesorado transparentes y que permitieran de un modo efectivo la selección de profesionales especialistas y que, al mismo tiempo, fuesen docentes acreditados y prácticos en las nuevas metodologías de impartición de las enseñanzas. En la actualidad, tal cosa no sucede.

7. En cuanto al profesorado universitario, un primer problema se detecta, como decíamos, en la falta de un claustro de profesores con una mínima estabilidad. La docencia de Máster, y entre ella la del Máster en Abogacía, se adjudica en la Universitat de València con arreglo a los criterios generales de elección por categoría y antigüedad. Ello se ha intentado paliar por parte de la Comisión de Coordinación Académica dando preferencia a quienes ya hubieran impartido docencia en el Máster frente a otros criterios, pero en la práctica resulta insuficiente, a la vista del poco atractivo que supone este tipo de docencia.

La Universidad no valora adecuadamente la complejidad subyacente a la docencia de Posgrado. Si, a los efectos de dedicación docente, es indiferente impartir una clase en Grado o una clase en Máster, con la dificultad adicional que entraña ésta última, deberán ofrecerse buenas razones para que un profesor universitario, pudiendo elegir, escoja impartir una clase de Máster[685]. A día de hoy, hay dos elementos que juegan en sentido inverso a la hora de atraer o alejar al profesorado a la hora de elegir docencia en Posgrado. Por un lado, la Universitat de València, en los criterios que fija anualmente para establecer la Oferta de Curso Académico (OCA), sólo reconoce y contabiliza como docencia de cada profesor la que efectivamente se imparte de forma presencial en un aula; este criterio, al margen de su dudosa legalidad —la contabilidad y estructura de los créditos es algo que se determina por ley, y no parece que sea algo que las Universidades puedan alterar—, deja fuera del reconocimiento docente las tareas de

[685] Nos remitimos aquí a las explicaciones que dimos en las primeras páginas de este trabajo sobre cómo el Real Decreto 1393/2007 distingue entre las enseñanzas de Grado, que proporcionan una formación de carácter general, y las de Máster, que dan formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover la iniciación en tareas investigadoras. No son evidentemente lo mismo. Dicho de otro modo: mientras todo el profesorado universitario está capacitado —al menos, según la ley— para impartir docencia de Grado, no ocurre lo mismo con la de Máster; por eso tiene requisitos adicionales como la *venia docendi* o el filtro ulterior de la Comisión de Coordinación Académica. Es más: ante el carácter progresivamente generalista de las enseñanzas de Grado, lo que ha de marcar la diferencia entre las Universidades en el futuro es la docencia —los cursos y títulos— de Posgrado; es decir, la especialización, que supone un genuino valor añadido. Y la única manera de protegerla y potenciarla es dotarla de un reconocimiento adicional, reforzado.

preparación de las clases, que en el caso de los Másteres, y más en el de Abogacía, son especialmente intensas, relevantes y exigentes; este hecho ahuyenta, lógicamente, al profesorado, que prefiere escoger la docencia de Grado, más sencilla, y a la que ya está acostumbrado. Pero, por otro lado, la ANECA concede a la docencia en el Posgrado un reconocimiento especial dentro del baremo de sus programas ACADEMIA y PEP, de acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios y a las figuras de profesor universitario contratado; ello hace que esa docencia tenga un atractivo cualificado para aquellos docentes que desean acreditarse bien como profesores titulares y catedráticos de Universidad, bien como profesores contratados doctores. Ahora bien, ambas circunstancias pueden ser objeto de modificación en cualquier momento, con lo que el signo de atracción o rechazo cambiaría también. La variabilidad constante de la normativa universitaria vuelve a ser, nuevamente, un factor que introduce incertidumbre en el sistema y, por tanto, generador de perjuicios.

8. El éxito o el fracaso de un Máster en Abogacía responde en buena medida a factores humanos. En primer lugar, la calidad de su profesorado constituye un dato esencial. Pero también al interés que ese profesorado muestre en el desarrollo del Máster y en este punto se hace imprescindible una política de incentivo por parte de las Universidades y de los Colegios de Abogados.

Lo mismo sucede en relación con los estudiantes. De ahí que no puedan establecerse reglas universales en la medida que los criterios de admisión de cada Máster en Abogacía no siempre coincide. Obviamente, el planteamiento de base no es idéntico para un Máster puramente formativo como era el de Abogacía hasta 2006 que para un Máster habilitante para el ejercicio de la profesión, como lo es ahora. Y no puede ser idéntico desde la perspectiva de una Universidad pública que desde la perspectiva de una privada.

El criterio de base de la Universitat de València es el de mostrar una cierta flexibilidad en la admisión de quienes deseen cursar el Máster, teniendo en cuenta el número de estudiantes que acceden al Grado y el número de estudiantes que concluyen sus estudios[686]. Inicialmente se ha previsto la admisión de 200 estudiantes (teniendo en cuenta que son casi setecientos los admitidos al Grado), lo cual supone unas importantes

[686] Los criterios de admisión del Máster en Abogacía de la Universitat de València dan preferencia a los Graduados frente a los Licenciados, y ordenan la adjudicación de las plazas en caso de exceso de demanda en función de la nota media del expediente de la Licenciatura o el Grado en Derecho..

exigencias en cuanto a la organización de grupos, disponibilidad de aulas y coordinación de docentes.

Y aquí se detecta un elemento de gran importancia: la metodología propia de un Master en Abogacía sólo puede ofrecer resultados positivos si la dimensión de los grupos es la adecuada. La Universitat de València establece unos límites generales de cuarenta estudiantes para los Másteres, pero nuevamente se detectan los problemas de regir el Máster en Abogacía con arreglo a parámetros propios de otros Másteres. Con cuarenta estudiantes por aula, resulta casi imposible que la participación activa de profesores y estudiantes que debe caracterizar su metodología pueda resultar mínimamente efectiva.

9. La distribución de la docencia en las diversas asignaturas no sólo se efectúa entre las diversas áreas de conocimiento, sino con carácter previo entre el profesorado universitario y el no universitario. La Memoria de Verificación del Máster en Abogacía de la Universitat de València asigna las materias vinculadas al "Ejercicio de la Abogacía", es decir, las más directamente conectadas con el desempeño de la profesión (Ejercicio profesional y organización colegial; Deontología profesional y régimen de responsabilidad de los Abogados y de las Abogadas; y Turno de oficio y asistencia jurídica gratuita) correspondan en exclusiva a los docentes provenientes del Colegio de Abogados. También corresponde en exclusiva a esos docentes la supervisión de Práctica profesional I. En cambio, la dirección del Trabajo de Fin de Máster y la supervisión de Práctica Profesional II corresponde en exclusiva a los docentes universitarios[687].

El resto de asignaturas, sean obligatorias, sean optativas, se comparten entre el profesorado proveniente de la Universidad y del Colegio de Abogados. ¿Y en qué proporción se efectúa esta distribución? La Comisión de Coordinación Académica ha propuesto para el curso 2013-2014 un sensible aumento de la docencia encomendada los Abogados, ante la convicción de que pueden proporcionar una preparación más adecuada para el ejercicio de la Abogacía y ante la oportunidad que se da con la redefinición de las funciones de la Escuela de Práctica Jurídica del Ilustre Colegio de Abogados de Valencia.

[687] Aunque debe tenerse en cuenta que en Práctica Profesional II, cada estudiante dispone además de un Abogado que actúa como tutor en función del despacho profesional en que se integra.

10. Como se ha indicado, en el Máster en Abogacía de la Universitat de València existe la posibilidad de elegir un par de optativas entre las que se encuentren implementadas en cada curso. Al igual que sucede en cualquier otro tipo de enseñanza, no es fácil la coordinación de las materias obligatorias y optativas. Y esta dificultad se acrecienta en el caso del Máster en Abogacía por la existencia de una evaluación final y externa al mismo[688].

Aunque no existen propiamente itinerarios académicos, la Comisión de Coordinación efectúa recomendaciones (con un éxito relativo, a decir verdad) acerca de la conveniencia de matricularse de unas u otras asignaturas —se ofrecen en grupos de dos— en función del perfil profesional concreto que el alumno quiera dar a su currículo académico. Sin embargo, esas recomendaciones no siempre son seguidas por los estudiantes, que se matriculan de optativas sin ninguna conexión entre sí, dificultando aún más la coordinación de los estudios.

> Por ejemplo, quienes deseen dotar a su Máster de un perfil cercano al asesoramiento empresarial parece razonable que elijan como optativas de las asignaturas Práctica en Derecho societario y Práctica tributaria. Ello permite que los respectivos profesores sepan cuáles son los otros temas trabajados por los estudiantes y evita reiteraciones u omisiones. Pero si el estudiante se matricula de Práctica en Derecho societario y Práctica en Derecho de Familia y Sucesiones, la posibilidad de coordinación se difumina considerablemente. La alternativa —inviable, por el momento— sería crear grupos cerrados que incluyeran las dos optativas, de manera que la opción del estudiante se trasladara de las asignaturas al grupo.

11. En las páginas anteriores se ha puesto de manifiesto la importancia que se asigna en el contexto del Máster en Abogacía a las prácticas externas y a la relevante función que en tal ámbito deben desempeñar los Colegios de Abogados. La realidad presenta sin embargo unas notas de complejidad que no pueden ser soslayadas. Ha sido tradicional que los despachos de Abogados acogieran en su seno a Licenciados recién graduados: en algunos casos, esta situación se ha dado de modo informal; y en otros, en el marco de las Escuelas de Práctica Jurídica[689].

El Máster en Abogacía implica un serio esfuerzo en la institucionalización de esas prácticas externas. Basta pensar en el número de estudiantes que requerirán de esas

[688] Un criterio técnico interno —no explicitado— de la ANECA y las agencias autonómicas de calidad fue poner un límite máximo al peso docente de las especialidades, que se fijó de facto en 12 créditos ECTS, aunque en algún caso se han llegado a aprobar hasta 15.

[689] En el art. 22 del Reglamento del Consejo General de la Abogacía Española, de Homologación de las Escuelas de Práctica Jurídica y las Prácticas de Iniciación a la Abogacía se indicaba que "[s]e entenderán por prácticas externas las que se lleven a cabo fuera de la EPJ y consistirán, al menos, en visitas a centros públicos y oficinas; en la observación de actuaciones procesales (vistas, juicios, comparecencias y práctica de pruebas); y en la realización de un período de pasantía, bien en un despacho de abogado, o en un juzgado, organismo público, etc.".

prácticas a medio plazo. El problema se encuentra en la forma de proporcionar a todos los estudiantes que lo requieran una plaza de prácticas, adecuada a los requerimientos de la Ley 34/2006 y de su Reglamento, de la normativa estatal y universitaria sobre prácticas externas y al propio Convenio de colaboración entre la Universidad y el Colegio de Abogados. Esta oferta depende exclusivamente de la buena voluntad de los despachos profesionales: no hay modo alguno de imponerles la oferta de plazas de prácticas y por ello es importante subrayar la importancia de esta colaboración y tratarla adecuadamente, sin someterla a trabas excesivas y contraproducentes.

El volumen de prácticas requeridas ha hecho que, en la Universitat de València, la gestión de la oferta de estas prácticas se realice a través de la Fundación Universidad-Empresa ADEIT, que cuenta con una dilatada experiencia en este terreno. Probablemente en el futuro los Colegios de Abogados deberán asumir un papel más intenso en la gestión de las prácticas externas, de acuerdo con lo previsto en la normativa estatal.

12. Por último, debemos mencionar el sentido del Trabajo de Fin de Máster en el ámbito del Máster en Abogacía de la Universitat de València. Ya se ha indicado que se ha optado por conferirle la menor relevancia posible, al ser conscientes de la dificultad de su encaje en un Máster claramente enfocado al ejercicio profesional.

Debemos reconocer que existe una cierta inercia a concebir el Trabajo de Fin de Máster como un trabajo de investigación, cuando lo cierto es que el Real Decreto 1393/2007 no impone ningún sentido específico al mismo. La comodidad de lo ya conocido y lo innecesario de una preparación previa individualizada son elementos que inclinan la balanza hacia este tipo de enfoque. Lo adecuado, sin embargo, es que el Trabajo de Fin de Máster ponga de manifiesto los conocimientos y competencias adquiridas a lo largo del Máster, mediante una aportación autónoma y original del estudiante.

Un problema adicional lo encontramos en los tribunales que deben evaluar los Trabajos de Fin de Máster. La segura proliferación de estos trabajos, al socaire de la expansión de la matrícula, acabará exigiendo un replanteamiento de los tribunales de defensa, máxime si tenemos en cuenta la gran dedicación de tiempo que requiere a los profesores que se integran en ellos —son muchas horas de lectura, evaluación y presencia en el acto del examen— y el nulo reconocimiento que la Universitat concede a efectos de docencia —en el caso de los abogados, tampoco se remunera este trabajo—. En ese

sentido, ya se han planteado otras opciones: que los propios profesores que asumen la tutoría de los trabajos se integren en los tribunales; o que sólo aquellos trabajos cuyos autores aspiren a las máximas calificaciones (Sobresaliente y Matrícula de Honor) accedan a la lectura ante tribunal, de manera que el resto se calificarían por un profesor del Máster como una prueba escrita y hasta la calificación de Notable, con el aliciente de que la tramitación burocrática sería más sencilla y la calificación estaría disponible con anterioridad a la que proporcionan los tribunales. No obstante lo anterior, la Universitat de València acaba de aprobar un nuevo Reglamento regulador de los Trabajos de Fin de Máster que contempla únicamente la defensa pública del trabajo ante el correspondiente tribunal evaluador y que prohíbe expresamente que el tutor forme parte de dicho tribunal. De nuevo, las peculiaridades de un Máster profesionalizador como el de Abogacía no se han tenido en cuenta a la hora de diseñar la normativa que regula esta parte de las enseñanzas. Y, en este caso, la materia tiene su importancia. Las estadísticas demuestran que el Trabajo de Fin de Máster constituye el verdadero talón de Aquiles de esta clase de títulos y es el componente principal de las tasas de fracaso escolar asociadas a las enseñanzas de Máster. Y en el supuesto de uno como el de Abogacía, preceptivo para acceder al examen que capacita para el ejercicio profesional, la superación del trabajo en los plazos indicados resulta esencial a la hora de concurrir al examen que la Ley 34/2006 y su Reglamento prevén, lo que prueba lo delicado de la cuestión. El tiempo dirá si no se hace necesaria una modificación del Reglamento regulador antes citado para favorecer y agilizar la lectura de los Trabajos de Fin de Máster en Abogacía.

En ese contexto, podría parecer incluso más adecuado un replanteamiento del sentido del Trabajo de Fin de Máster para aproximarlo en la medida de lo posible al contenido de las pruebas para la obtención del Certificado de Aptitud Profesional, que consistían en la resolución, por escrito, de un supuesto elegido entre los distintos propuestos, para lo que podía servirse de la bibliografía de apoyo que considerara oportuna, no estimándose como tal los formularios; y en la exposición oral y pública sobre una cuestión jurídica práctica, a preparar en un plazo determinado. En su desarrollo no se permitía leer el ejercicio, sin perjuicio de poder utilizar un guion orientativo. De este modo, el estudiante se veía ante una situación real y debía ser capaz de comportarse como un Abogado. El problema, sin duda, se encuentra en la dificultad de formulación de los casos, con la variedad suficiente que exijan las circunstancias, y la complejidad

de la corrección. Además, debe reconocerse que es un modelo de Trabajo de Fin de Máster que encaja con ciertas dificultades en los modelos generales que acostumbran a utilizarse en la Universidad. Pero, al menos, ese planteamiento nos indica cuál es la dirección a seguir.

60. LA IMPLANTACIÓN DEL MASTER DE ABOGACÍA EN EL PROCESO DE CONVERGENCIA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

José Manuel Martín Osante, Profesor Titular de Derecho Mercantil, Universidad del País Vasco. E-mail: martin.osante@ehu.es

Resumen:

La Ley 34/2006 instaura un nuevo régimen de acceso a las profesiones de Abogado y Procurador. Frente al vigente sistema de acceso al ejercicio de la profesión de Abogado y Procurador basado en la sola exigencia de estar en posesión del título de Licenciado en Derecho, la Ley 34/2006 adopta un sistema novedoso que gira en torno a dos ejes fundamentales: formación y evaluación. De este modo, los graduados en Derecho que pretendan ejercer como Abogado deberán realizar el oportuno Máster de Abogacía (teórico y práctico) de formación especializada y, posteriormente, superar la evaluación de su aptitud profesional, en la que el candidato deberá acreditar que atesora la formación práctica suficiente para ejercer la profesión y que conoce la normativa deontológica y profesional. Superado el Máster y el examen, el candidato obtiene el título de Abogado, título que constituye requisito imprescindible para la colegiación en el Colegio Profesional de Abogados correspondiente (art. 1.4 Ley de Acceso).

A través de la presente comunicación se examinan los aspectos fundamentales del citado Máster de Abogacía y se valora su proceso de implantación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. En esta línea, se delimitan algunos aspectos que deben tomarse en consideración al confeccionar el Máster de Abogacía como son los intereses de los estudiantes y de las Facultades de Derecho que intervienen en la oferta de dichos estudios de postgrado.

Palabras clave: Máster de abogacía, prácticas en despachos de abogados, derechos de los estudiantes y Máster de abogacía, docencia en Máster de abogacía, contenido de las prácticas.

1. Demandas de formación adicional para el acceso a la profesión de Abogado.

Los representantes de las profesiones de Abogado y Procurador venían demandado desde hace ya largo tiempo la necesidad de que se regulase el acceso a las mismas[690]. Las razones que justifican tal reivindicación radican a juicio de dichos representantes, por una parte, en la necesidad de que quienes accedan a la profesión se encuentren debidamente formados y capacitados para su ejercicio y, por otra parte, en la necesidad de homologar nuestro sistema con el de los países europeos de nuestro entorno, teniendo en cuenta la libertad de establecimiento que rige en el Derecho comunitario. En este sentido, los diferentes Congresos de la Abogacía española (León 1970, Palma de Mallorca 1989, La Coruña 1995, Sevilla 1999, Salamanca 2003) y las Juntas de Gobierno de los Colegios de Abogados (Santander 1994, Girona 1997, Valencia 2001 y Santa Cruz de Tenerife 2005) solicitaron la regulación por parte de los poderes públicos de un sistema de formación adicional a la Licenciatura o al Grado en Derecho para el ejercicio de la Abogacía.

Igualmente, en el X Congreso Nacional de Procuradores celebrado en Cádiz en el año 2000 y en el VII Congreso Internacional del Comité de Postulantes de Justicia Europeos, celebrado en Mallorca en el año 2004, se interesó la regulación del acceso a la profesión de Procurador homologándola con la disciplina prevista por los países de nuestro entorno europeo.

No obstante, la reivindicación de una regulación del acceso a las profesiones de Abogado y Procurador no ha sido monopolizada por estos colectivos, sino que desde otros ámbitos jurídicos también se ha insistido en esa línea. Este es el caso de Libro Blanco de la Justicia presentado por el Consejo General del Poder Judicial en 1997, de las Conclusiones de la X Conferencia de Decanos y Decanas de las Facultades de Derecho de las Universidades Españolas, reunida en Vigo el día 28 de junio de 2004, y del Pacto de Estado sobre la Justicia del año 2001.

[690] Una relación de dichas reivindicaciones puede consultarse en la Exposición de Motivos de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, reguladora del acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales (Boletín Oficial del Estado n. 260, de 31 de octubre de 2006).

Pues bien, estas reivindicaciones han sido finalmente atendidas en virtud de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, en la que se establece un sistema novedoso de acceso a las profesiones de Abogado y Procurador que entró en vigor a partir del 31 de octubre de 2011[691]. No obstante, con anterioridad a examinar dicho nuevo sistema desde el punto de vista de la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior, se realizará una breve aproximación al régimen de acceso a la profesión de Abogado que rige en algunos de los países de nuestro entorno.

2. Acceso a la Abogacía y Espacio Europeo de Educación Superior.

Los países de nuestro entorno europeo prevén, en su mayor parte, un régimen de acceso al ejercicio de la Abogacía por parte de aquellas personas que habiendo obtenido ya el Grado en Derecho deseen ejercer dicha profesión[692]. Es decir, a los titulados universitarios se les exige el cumplimiento de ciertos requisitos adicionales a fin de poder acceder a la Abogacía. Entre los múltiples regímenes de acceso al ejercicio profesional de la Abogacía por parte de los graduados en Derecho titulados resultan ilustrativos los siguientes[693]:

Alemania:

Para obtener el Grado en Derecho es necesario pasar el denominado primer examen de Estado. Aquí se iniciaría el periodo de formación en la profesión (*Refendariat*) de aproximadamente dieciocho meses durante el cual se combinan los estudios con el trabajo en despachos de Abogados, en Juzgados, en la Administración,

[691] Exactamente a los cinco años de su publicación en el Boletín Oficial del Estado. Plazo que se considera prudencial por el legislador para desarrollar reglamentaria y materialmente el sistema previsto en la Ley, y que evitará su aplicación a quienes a la fecha de publicación de la Ley se encuentren cursando los estudios de la Licenciatura en Derecho.

[692] Cfr. FUENTES BARDAJÍ, J., (2005), "Régimen de acceso a la Abogacía y la Procuraduría", en FUENTES BARDAJÍ, J., GAY MONTALVO, E., y PAREJO ALFONSO, L., *La regulación del acceso a la profesión de Abogado y Procurador*, Cizur Menor (Navarra), Thomson-Aranzadi, p. 15.

[693] Los datos que se exponen a continuación en el texto relativos al régimen de acceso a la Abogacía imperante en los países europeos pueden consultarse y ampliarse en: FUENTES BARDAJÍ, J., (2005), "Régimen de acceso a la Abogacía y la Procuraduría", cit., pp. 16-19; PAREJO ALFONSO, L., (2005), "Las profesiones de Abogado y Procurador; la regulación del acceso al ejercicio", en FUENTES BARDAJÍ, J., GAY MONTALVO, E., y PAREJO ALFONSO, L., *La regulación del acceso a la profesión de Abogado y Procurador*, Cizur Menor (Navarra), Thomson-Aranzadi, pp. 52-54; y PATERSON, I., FINK, M., OGUS, A., y otros (2003), *Economic impact of regulation in the field of liberal professions in different Member States. Regulation of Profesional Services*, Viena, pp. 133 y ss (http://ec.europa.eu/competition/sectors/professional_services/studies/prof_services_ihs_part_1.pdf).

etc.

La superación del segundo examen estatal, escrito y oral sobre el contenido de los períodos de formación, otorga el derecho a la condición de Abogado (*Rechtsanwalt*).

Francia:

Debe obtenerse el título universitario correspondiente: la *maitrise*. A ello debe sumarse un período de formación de 18 meses y dos exámenes, inicial y final.

Examen inicial para acceder al Centro Regional de Formación Profesional (CRFP). Los doctores en Derecho no necesitan realizar este examen. El examen consta de pruebas escritas y orales sobre todos los aspectos del Derecho, además de una prueba oral de lengua extranjera. A quienes tienen un título de postgrado se les dispensa de realizar las pruebas orales.

Formación profesional teórico práctica durante, al menos, 18 meses. Este período incluye un *stage* (práctica) en un despacho de Abogados o en una institución judicial. La formación puede otorgarse en el marco de un contrato de aprendizaje. Algunas personas pueden estar dispensadas de realizar parte de la formación profesional en función de los diplomas obtenidos anteriormente.

Transcurrido el periodo de formación se realiza un segundo examen, con contenido oral y escrito, para obtener el Certificado de Aptitud Profesional para el ejercicio de la Abogacía (CAPA–*Certificate d'Aptitude Profesionnelle*-).

Italia:

Pasantía de dos años o de un año con cursos de formación en la Universidad y el Colegio de Abogados. Al mismo tiempo se prepara el examen. El examen es escrito y oral. Consiste en tres ejercicios escritos y seis orales. El Tribunal está compuesto por cinco miembros designados por el Ministerio de Justicia.

Gran Bretaña:

3 años de formación, distribuidos de la siguiente forma: 1º. Período de formación de 1 año en el *College of Law*. Al finalizar este año se realiza un examen final. 2º. Posteriormente se realiza la pasantía, durante 2 años, con un Abogado de, al menos, 5 años de experiencia.

Portugal:

Para ser Abogado se requiere: 1º. Realización de prácticas profesionales durante dieciocho meses. 2º. Superación de un examen.

De los mencionados regímenes de acceso a la profesión de Abogado adoptados en Europa cabe destacar la previsión de tres sistemas fundamentales de acceso, a saber, pasantía, cursos de formación y examen, con una frecuente combinación de tales sistemas. Así, por ejemplo, Francia y Alemania combinan el doble examen con bien los cursos de formación o bien la pasantía; Gran Bretaña combina los cursos de formación con el examen y con la pasantía posterior; y en Italia se combina la pasantía con el examen posterior.

3. Ley 34/2006 de acceso a las profesiones de Abogado y Procurador y Máster de Abogacía.

Con la Ley 34/2006 se abandona el vigente sistema de acceso al ejercicio de la profesión de Abogado y Procurador basado en la sola exigencia de *estar en posesión del título de Licenciado en Derecho*. De acuerdo con este sistema todavía en vigor, se considera suficiente la formación universitaria de Licenciado en Derecho para poder ejercer profesionalmente como Abogado o Procurador. Tras la obtención de la titulación al Licenciado le basta, fundamentalmente, con *incorporarse* al Colegio de Abogados o de Procuradores para lo que deberá abonar la correspondiente cuota de ingreso y demás que correspondan y cumplir ciertas formalidades de tono menor (carecer de antecedentes penales que inhabiliten para la profesión, constitución de fianza y título de Procurador en el caso de Procuradores, etc.). Sistema de incorporación a la Abogacía y a la Procuraduría que contrasta con el de otras profesiones o cargos para cuyo acceso sí se ha exigido tradicionalmente algún requisito adicional al de la Licenciatura o al Grado en Derecho: Registradores, Jueces, Secretarios Judiciales, Notarios, etc.

Sin embargo, como ya hemos advertido, la Ley 34/2006 instaura un nuevo régimen de acceso a las profesiones de Abogado y Procurador. Este sistema novedoso gira en torno a dos ejes fundamentales: formación y evaluación. De este modo, quien pretenda ejercer como Procurador o como Abogado deberá realizar el oportuno Máster de Abogacía (teórico y práctico) de formación especializada y, posteriormente, superar la evaluación de su aptitud profesional, en la que el candidato deberá acreditar que atesora la formación práctica suficiente para ejercer la profesión y que conoce la normativa deontológica y profesional. Superado el Máster y la evaluación, el candidato obtiene el título de Procurador o de Abogado, título que constituye requisito imprescindible para la colegiación en el Colegio Profesional correspondiente (art. 1.4 Ley de Acceso).

Un estudio del régimen de acceso a las profesiones de Abogado y Procurador previsto en la Ley 34/2006 desde el punto de vista del Derecho de defensa de la competencia nos permite realizar las siguientes observaciones:

1º. El nuevo régimen de acceso contemplado en la Ley 34/2006 constituye una restricción a la competencia. Concretamente, se trata de una restricción al acceso al ejercicio de la profesión, en la medida que se exige una formación adicional a la actualmente prevista. Los graduados en Derecho deberán, como ya se ha indicado en este mismo apartado, seguir un Máster y superar una prueba acreditativa de sus conocimientos, requisitos complementarios no exigidos con anterioridad. No obstante, el impacto que la Ley de Acceso tendrá sobre la competencia será escaso, debido a que existe un número de colegiados lo suficientemente amplio como para garantizar que seguirá operando la libre competencia entre ellos[694]. Por ello, podemos calificar esta restricción, en principio, de "leve". Los consumidores podrán seguir disfrutando de las ventajas de la libre competencia aunque se aplique esta restricción al acceso, pues lo que realmente cercena la libre competencia entre Procuradores y Abogados son las restricciones en la fijación de precios y en la realización de publicidad, pero no las relativas al acceso a la profesión[695].

[694] En esta línea, Informe del Tribunal de Defensa de la Competencia sobre el Libre Ejercicio de las Profesiones, junio de 1992, pp. 26, 54 y 55; e Informe de la OCDE sobre competencia en servicios profesionales, 22.2.2000, DAFFE/CLP (2000) 2, pp. 24 y 65.

[695] No obstante, ARRUÑADA, B., (1992), "Profesionales del monopolio", *Revista de Economía*, n. 14, 4º trimestre, 1992, pp. 4-5, pone de manifiesto cómo las barreras de entrada pasarán a tener una mayor importancia cuando el resto de barreras desaparezcan.

2º. Los Colegios Profesionales y los Consejos Generales justifican esta restricción al acceso con fundamento en la escasa formación de los graduados para acceder a la profesión, así como en la necesidad de homologar la profesión con los países de nuestro entorno. A este respecto, se comparten tales argumentos en lo que a los Abogados se refiere pues los países de nuestro entorno imponen al graduado en Derecho una formación adicional para ejercer la Abogacía y porque las funciones atribuidas a los Abogados resultan jurídicamente de tal complejidad que requieren de una formación complementaria a la del Grado en Derecho.

Sin embargo, entendemos que tales argumentos no sirven para justificar la imposición de formación adicional alguna al graduado en Derecho para acceder a la Procuraduría. En primer lugar, porque la armonización con Europa en el caso de los Procuradores exigiría precisar con qué país se quiere homologar, ya que la figura del Procurador como se conoce en España resulta desconocida en otros países donde funciones similares a las del Procurador las ejercen, por ejemplo, funcionarios públicos.

Asimismo, la función del Procurador reviste una vital importancia para que los ciudadanos puedan hacer valer sus derechos, por una parte, porque su intervención en juicio es preceptiva como regla general y, por otra, porque su labor permitirá agilizar el proceso. Ahora bien, lo que no parece correcto es intentar equiparar las figuras de Letrado y Procurador, entre otros aspectos, en cuanto a la cualificación necesaria para su ejercicio. Las funciones del Procurador son desde el punto de vista jurídico de menor complejidad que las del Letrado. Es el Letrado quien asume la dirección técnica, quien estudia los asuntos en sus aspectos procesales y sustantivos, mientras que el Procurador realiza una labor de tono jurídicamente menor al focalizarse en los aspectos procesales, como son los de encargarse de las notificaciones y demás actos de comunicación, y los de mantener informados a cliente y Abogado. No revistiendo la misma complejidad las funciones del Letrado y las del Procurador, no nos parece adecuado exigir una cualificación prácticamente idéntica a ambos profesionales. Las profesiones son diferentes y requieren un tratamiento distinto en cuanto al acceso a la profesión y en lo que se refiere, específicamente, al acceso al turno de oficio y a la asistencia jurídica gratuita. Y este tratamiento diferenciado pasa por imponer una cualificación mayor al Abogado que al Procurador.

Indudablemente, la asistencia a los cursos y la superación de la prueba posterior mejorarán la formación del graduado en Derecho que no reúna experiencia ni formación adicional específica como Procurador. Ahora bien, esta formación adicional no resulta imprescindible para ejercer la profesión de Procurador ni para acceder al turno de oficio o a la representación gratuita. El Grado en Derecho, de acuerdo con los vigentes planes de estudio, aporta una formación teórica más que suficiente para representar adecuadamente a las partes en juicio. Los estudiantes cursarán los tradicionales estudios de Derecho procesal y además podrán seleccionar aquellas asignaturas optativas de carácter procesal que mejor se adecuen a su perfil. Por otra parte, la fase final del Grado se reserva para el "practicum", es decir, para realizar prácticas, durante varios meses, en empresas, despachos, instituciones... tutorizadas por personal de la Universidad y por personal de la empresa, despacho, institución... Lógicamente, un estudiante interesado en la Procura solicitará realizar las prácticas con un Procurador, periodo en el que podrá formarse en los aspectos prácticos de la profesión. Para ello entendemos que a través del Colegio de Procuradores no debería existir inconveniente alguno en encontrar a colegiados que se ocupen –a cambio de la oportuna compensación (no necesariamente económica, sino reconociendo la *venia docendi*, por ejemplo)- de supervisar la labor de estos estudiantes interesados en la Procura. No debería existir inconveniente porque los Colegios y el Consejo General se encuentran muy preocupados y concienciados acerca de lo que consideran una falta de cualificación en los jóvenes colegiados. En este sentido, qué mejor vía para intentar paliar esta situación que la de formar *in situ* (en el despacho, en los Juzgados...) a los futuros colegas de profesión.

Si tras cuatro años de estudios teóricos con sus correspondientes prácticas estimásemos que el graduado en Derecho no está en disposición de representar a las partes en juicio, de recibir los actos de comunicación..., exactamente lo mismo podría decirse del graduado en Derecho que sigue los cursos adicionales para el acceso al turno de oficio o a la representación gratuita y que supera las pruebas correspondientes, y del graduado que sigue el Máster y supera la prueba de la Ley de Acceso. Este graduado con cursos y pruebas superadas también deberá enfrentarse a sus primeros asuntos, también deberá adquirir experiencia. De lo que no cabe duda es que un joven profesional nunca podrá equipararse a un profesional con veinte o más años de experiencia, en cuanto a cualificación profesional. Obviamente, cuanta más experiencia

se acumule se atesorarán más conocimientos y el profesional será más eficaz en su trabajo, pero lo mismo que sucede en todos los trabajos y profesiones; mientras que al joven profesional -en uno u otro momento (salvo raras excepciones)- le delatará su falta de experiencia. Sin embargo, esto no quiere decir que no se superen los estándares mínimos exigibles para acceder a la profesión. En definitiva, consideramos que el Grado en Derecho resulta suficiente para acceder a la profesión de Procurador y, en particular, para acceder a los servicios de turno de oficio y de representación gratuita.

A mayor abundamiento, resulta particularmente contradictorio que los Procuradores ya colegiados y sus representantes demanden una mayor cualificación a quienes pretendan acceder a la Procura. De hecho, el Grado en Derecho no será suficiente tras la entrada en vigor de la Ley de Acceso. Y que, sin embargo, estos mismos Procuradores deleguen algunas de sus funciones en colaboradores a los que ni tan siquiera se les exige el Grado en Derecho, a saber, en los Oficiales Habilitados. Si lo que se pretende es que la Procura se ejercite por personas con una cualificación contrastada, quizás debería comenzarse por la supresión de la figura del Oficial Habilitado.

3º. Los cursos de formación (el Máster) pasan a constituir con el nuevo sistema de acceso uno de los ejes de la incorporación a las profesiones de Abogado y Procurador. Por este motivo, el legislador debe tener especial cuidado en precisar los diferentes aspectos de los mismos, señaladamente, en lo que se refiere a sus contenidos y a los órganos e instituciones encargados de impartir estos cursos. La Ley 34/2006 impone la actuación conjunta de Universidad y Colegios Profesionales (arts. 3 a 6 de la Ley de Acceso). Debe valorarse positivamente que además de los respectivos Colegios intervenga la Universidad por cuanto dejar que el nuevo sistema sea construido exclusivamente por los Colegios podría generar una inquietud infundada a los futuros estudiantes de Derecho a quienes les afecte este nuevo sistema, acerca de la posibilidad de que el acceso a la profesión devenga excesivamente complicado o excesivamente costoso. Por supuesto que un sistema gestionado exclusivamente por los Colegios sería igualmente un sistema válido. No obstante, la intervención de la Universidad garantiza una neutralidad en la confección del nuevo sistema, ya que la Universidad -por su propia naturaleza- no tendrá interés alguno en restringir o no el acceso a la profesión, mientras que por determinados sectores podría criticarse el hecho de que fuesen

exclusivamente los propios colegiados los que decidan quién accede a la profesión por considerar que serían "juez y parte" al mismo tiempo.

4º. El precio de los cursos de formación obligatorios a seguir puede constituir una barrera infranqueable para cierto colectivo de graduados en Derecho para acceder a la profesión. Al respecto, deberá fijarse un control sobre los precios de tales cursos y articularse un sistema de becas que no excluya por escasez de recursos a ningún posible candidato (Disposición adicional segunda –Ayudas y becas- de la Ley de acceso). No olvidemos que se tratará de un candidato ya graduado y que, por lo tanto, ya habrá realizado una cierta inversión económica en formación.

5º. Deberán garantizarse prácticas para todos aquellos alumnos que sigan el Máster de Abogacía. Imponer prácticas externas (art. 6 de la Ley de Acceso) y no adoptar las oportunas previsiones a fin de que los candidatos puedan realizar tales prácticas supondría indirectamente una imposibilidad de acceso a la profesión.

6º. La finalidad del nuevo régimen de acceso a la profesión es la capacitación profesional de los graduados en Derecho. Por lo tanto, no tiene sentido limitar el número de plazas disponibles para acceder a la profesión (art. 7.6 de la Ley de Acceso), pues tras seguir los cursos de formación y realizada la evaluación correspondiente se estará formado o no, y si se está formado deberá permitirse la obtención del título correspondiente, sin admitirse restricciones ulteriores al acceso a la profesión.

4. Algunas cuestiones en torno a las Prácticas en el Máster de Abogacía.

De acuerdo con el Reglamento 775/2011, de 3 de junio, que desarrolla la Ley 34/2006 de Acceso a las profesiones de Abogado y Procurador, el Máster de Abogacía deberá contar con: a) Plan de estudio o parte teórica, compuesto de 60 créditos ECTS (art. 12 Reglamento 775/2011), b) Parte práctica, consistente en la realización de prácticas externas presenciales que supondrán 30 créditos ECTS(art. 14.1 Reglamento 775/2011), c) La realización y defensa pública de un trabajo fin de máster con una extensión entre 6 y 30 créditos que se realizará al final del tercer cuatrimestre y que está incluido dentro de los 90 créditos totales.

Conforme a la instrucciones confeccionadas por la Aneca, las prácticas deben planificarse de forma integradora y armonizada con la formación académica. Por eso, establece que las mismas no deberán programarse antes del segundo cuatrimestre y deben ser presenciales. Cada crédito asignado a las prácticas debe suponer a cada estudiante 25 horas. Es decir, que las prácticas equivalen a 750 horas de estancia en el lugar donde se realicen las prácticas.

La permanencia del alumno en el despacho de abogados u otro centro de prácticas en el que realice las mismas -fuera de la universidad-, durante varios meses, debe coordinarse detenidamente y con la debida antelación entre quienes reciben al alumno en sus instalaciones y quienes gestionan las Prácticas del Máster. Solamente de este modo podrá disponer el alumno de un programa completo de formación que le permita aprovechar su estancia en el despacho de abogados en el que desarrolle sus prácticas. Asimismo, la coordinación entre el despacho de abogados y la Facultad resulta imprescindible para resolver las múltiples incidencias que el desarrollo diario del programa formativo puede generar.

El programa de prácticas tendrá, entre otros, los siguientes objetivos (art. 14.2 Real Decreto 775/2011):

a) Enfrentarse a problemas deontológicos profesionales.

b) Familiarizarse con el funcionamiento y la problemática de instituciones relacionadas con el ejercicio de las profesiones de abogado y procurador.

c) Conocer la actividad de otros operadores jurídicos, así como de profesionales relacionados con el ejercicio de su profesión.

d) Recibir información actualizada sobre el desarrollo de la carrera profesional y las posibles líneas de actividad, así como acerca de los instrumentos para su gestión.

e) En general, desarrollar las competencias y habilidades necesarias para el ejercicio de las profesiones de abogado y procurador de los tribunales.

Por lo que se refiere al lugar de realización de las prácticas, éstas tendrán lugar total o parcialmente en alguna de las instituciones siguientes: juzgados o tribunales, fiscalías, sociedades o despachos profesionales de abogados o procuradores de los tribunales, departamentos jurídicos o de recursos humanos de las Administraciones

Públicas, instituciones oficiales o empresas. Siempre que las prácticas consistan en actividades propias de la abogacía o de la procura una parte de ellas podrá ser también desarrollada en establecimientos policiales, centros penitenciarios, de servicios sociales o sanitarios, y en general entidades que desarrollan actividades de interés general, de acuerdo con lo previsto en el artículo 4 de la Ley 6/1996, de 15 de enero, del Voluntariado y que estén formalmente reconocidos ante la autoridad nacional o autonómica competente.

En cuanto a la tutorización de las citadas prácticas, el art. 16 Real Decreto 775/2011 establece que en atención a su concreto contenido las prácticas externas deberán ser tuteladas por un equipo de profesionales, al frente de los cuales deberá designarse a abogados o procuradores que hayan ejercido la profesión durante al menos cinco años. Por otra parte, los equipos de tutoría deberán redactar semestralmente una memoria explicativa de las actividades que han llevado a cabo en el ejercicio de sus funciones, que deberá comprender una referencia sucinta de la evolución de cada alumno. A estos efectos, y para el mejor desarrollo de las prácticas, los alumnos tienen derecho a entrevistarse con los miembros del equipo de tutoría a cuyo cargo se encuentren. En esta línea, en el desarrollo de sus funciones los tutores al frente de cada equipo de tutoría deberán cumplir el régimen de derechos y obligaciones así como la responsabilidad disciplinaria contempladas en los respectivos estatutos generales de la abogacía y la procura. Cuando la institución o entidad que imparta la formación considere que no han cumplido debidamente las obligaciones que le corresponden, lo comunicará al colegio al que éste corresponda.

La estancia del alumno fuera de la Universidad genera una situación docente diferente a la que se plantea cuando el alumno se encuentra en el aula de la Facultad siguiendo las clases magistrales, los seminarios, las clases prácticas, etc. Así, mientras que los derechos y las obligaciones del alumno que cursa las asignaturas cuya impartición tiene lugar en el seno de la Facultad se encuentran debidamente regulados y son en buena medida conocidos por los alumnos, en el caso de las Prácticas del Máster de Abogacía el régimen docente varía con respecto a la docencia en el aula y los derechos y las obligaciones del alumno deben reflejarse en la correspondiente normativa que discipline dichas Prácticas, para acomodarse a ese nuevo régimen docente.

A este respecto, sería conveniente que la confección de las Prácticas del Máster de Abogacía reconozca a los estudiantes, entre otros, el derecho a conocer la oferta de plazas disponibles donde realizar las prácticas con la debida antelación respecto al momento de adjudicación de las mismas y, por supuesto, con anterioridad al inicio de tales prácticas, el derecho a ser evaluado, el derecho a comunicar al tutor cualquier circunstancia que pueda incidir en el buen desarrollo de las prácticas, el derecho a conocer el programa de actividades a realizar en el despacho de abogados u otro centro externo de prácticas, el derecho a que el despacho de abogados u otro centro externo de prácticas certifique la realización de las prácticas, el derecho a seguros de accidentes, enfermedad y responsabilidad civil durante la realización de las prácticas, y el derecho a ser asesorado, tutelado e instruido por el tutor mientras se desarrollen las prácticas.

Junto a estos derechos deberían precisarse las obligaciones que asumirían los alumnos que se incorporan a un despacho, empresa, Juzgado, etc. Entre éstas, no podrán faltar las de cumplir el calendario y horario de realización de las prácticas, la del cumplimiento de las recomendaciones e instrucciones del tutor, la de informar periódicamente acerca del desarrollo de las prácticas, la de comunicar las incidencias que puedan perjudicar el normal ejercicio de las prácticas, la de comunicar a la comisión Académica del Máster las inasistencias al despacho de abogados, y la de confeccionar por escrito una memoria explicativa de las prácticas efectuadas.

5. Conclusiones

La aplicación práctica de la Ley 34/2006 de acceso a las profesiones de Abogado y Procurador y del Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, por el que se aprueba el desarrollo reglamentario de dicha Ley, deben ser particularmente cuidadosos con los contenidos y precios de los cursos de formación, con la prueba de acceso, con las prácticas y con las plazas de ingreso disponibles. Unos contenidos excesivamente complejos, un precio muy elevado de los cursos, una prueba extremadamente complicada, no garantizar prácticas o limitar las plazas de acceso podrían impedir a los estudiantes el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador.

En cualquier caso, se realizan a continuación dos consideraciones finales en torno al acceso a las profesiones de Abogado y Procurador:

1º. Prácticas en el Grado. Una de las críticas que realizan con insistencia y con argumentos los representantes de las profesiones de Abogado y Procurador y que vendrían a justificar, entre otros motivos, la implantación del Máster de Abogacía, es la escasa formación práctica de los estudiantes que finalizan la Licenciatura o el Grado en Derecho. Ciertamente, la formación práctica es insuficiente para poder ejercer correctamente como Abogado al día siguiente de finalizar el Grado en Derecho. Para suplir esta deficiencia formativa, el RD 775/2011 contempla, para los Masters de Abogacía, 30 créditos ECTS (750 horas) de prácticas externas presenciales (art. 14.1). En este sentido, la pregunta que deberíamos realizarnos desde la Universidad es si no sería posible incorporar una mayor formación práctica en los Grados en Derecho. La respuesta entiendo que debe ser afirmativa. Los Grados en Derecho deberían incorporar un número de créditos ECTS obligatorios en materia de prácticas externas (en despachos de abogados, juzgados, etc.) equivalentes a los previstos para el Máster de Abogacía (30), a lo largo de los diferentes cursos académicos. El mecanismo concreto para incorporar estos 30 ECTS al Grado en Derecho podría ser, por ejemplo, el de reservar los meses de enero a julio del último curso académico para realizar tales prácticas (reales, formativas, participativas y no meros expedientes formales de asistencia pasiva del estudiante al lugar de las prácticas), con dedicación exclusiva a tales prácticas (8 horas/día, 40 horas/ semana, 160 horas/mes x 7 = 1120 horas/44.8 ECTS).

Por otra parte, la impartición de las asignaturas que componen el Grado en Derecho debe realizarse, al menos, parcialmente, de forma práctica. En estas clases prácticas, así como en las teóricas, se deberían aportar los conocimientos precisos para poder ejercer en el futuro las diferentes profesiones jurídicas.

En definitiva, la normativa reguladora del Grado en Derecho permite diseñar el mismo con unos contenidos formativos de carácter práctico, además de teórico, suficientes como para que tengan cabida en el mismo los contenidos formativos incorporados al Máster de Abogacía. De este modo, la mencionada crítica a la escasa

formación práctica de los graduados en Derecho debería tener una difícil justificación. Asimismo, carecería de sentido el Máster de Abogacía, pues las competencias profesionales que se adquieren con dicho Máster ya las habría adquirido el graduado en Derecho en el seno del Grado en Derecho. Ahora bien, para poder realizar esas prácticas externas y para adquirir las citadas competencias profesionales se necesitaría la implicación de las diferentes instituciones jurídicas, de forma que fuese obligatorio (en juzgados, despachos profesionales –vía colegios profesionales-, ayuntamientos…) recibir y formar a los estudiantes en prácticas y no que se deje este asunto al voluntarismo de unos pocos.

2º. La precaria situación económica por la que atraviesan nuestras Universidades Públicas es propicia para que éstas establezcan *numerus clausus* de acceso al Máster de Abogacía, a fin de limitar los medios personales y materiales que se destinan a dichos Postgrados. Sin embargo, la implantación de estos numerus clausus no debería admitirse en las Universidades públicas, en la medida que pueden cercenar las legítimas expectativa creadas en los estudiantes de Grado en Derecho de que pueden continuar su formación de Postgrado en Derecho (Máster de Abogacía) en la Universidad en la que cursaron sus estudios de Grado en Derecho. Por otra parte, privar al graduado en Derecho con escasos recursos económicos de la posibilidad de cursar el Máster de Abogacía en la Universidad pública supondría crear una barrera infranqueable de acceso a la abogacía, ya que debería de acudir a una Universidad privada con unos costes de matrícula muy superiores. Abonar 9000€, 12000€ o incluso cantidades mayores, por cursar el Máster de Abogacía en una Universidad privada, sin duda supondrá que muchos graduados en Derecho sin recursos opten por no realizar el citado Máster. Por ello, el *numerus clausus* del Máster de Abogacía en las Universidades Públicas no debería admitirse.

PARTE XII. LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA DOCENCIA Y LA INVESTIGACIÓN

Se pretende ahondar en la relevancia de la internacionalización de la docencia y la investigación universitaria como reto de futuro de las Universidades españolas para conseguir y afianzar la excelencia.

Para ello se propone dos temas centrales de debate:

1. El primero, desde la perspectiva que aúna investigación y docencia, gira entorno a los estándares utilizados para evaluar las Universidades a nivel internacional, reflexionando acerca de la forma en que se configuran los rankings universitarios y el impacto de éstos.
2. El segundo, desde un ámbito más docente, se centra en las experiencias y propuestas para la puesta en marcha desde las Universidades españolas de dobles titulaciones internacionales tanto en el grado como en el postgrado.

Objetivos

· Conocer y analizar las debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de las Universidades españolas ante el reto inaplazable de su internacionalización.

· Profundizar en las distintas herramientas para evaluar las Universidades a nivel internacional.

· Examinar y debatir sobre la situación actual de los diferentes programas internacionales que se realizan en diferentes Universidades.

· Tomar contacto y reflexionar sobre las iniciativas mas innovadoras en las dobles titulaciones internacionales.

61. EXPERIENCIA DE DOBLES TITULACIONES EUROPEAS EN LA FACULTAD DE DERECHO EN LA UNIVERSIDAD DE MURCIA

EXPERIENCE OF EUROPEAN DOUBLE DEGREES IN THE FACULTY OF LAW AT THE UNIVERSITY OF MURCIA

Blanca Soro Mateo. Doctora en derecho. Profesora Titular de Derecho Administrativo. Universidad de Murcia. E-mail: blancasm@um.es

Mª Belén Andreu Martínez. Doctora en derecho. Profesora Titular de Derecho Civil. Universidad de Murcia. E-mail: beland@um.es

Resumen:

El presente trabajo supone una puesta en común de la experiencia desarrollada por la Facultad de Derecho de la Universidad de Murcia en la última década sobre la implantación de dobles títulos de Grado y de Máster a nivel europeo. Se abordan los antecedentes y diseño de los diversos programas implantados, describiéndose los aspectos académicos (compromiso de reconocimiento, plan de estudios, cotutelas de trabajos), y administrativos (matrícula, tasas académicas, financiación de la movilidad) que ha sido necesario abordar a la hora de su aprobación y puesta en marcha. Finalmente, se abunda en el valor añadido de estos estudios para el alumno (formación, empleabilidad, etc.) y para el profesorado y las propias instituciones implicadas (internacionalización, desarrollo de redes de trabajo etc.) y se destacan una serie de aspectos en los que es necesario seguir trabajando para el mantenimiento y mejora de los estudios implantados.

Palabras clave: implantación de dobles titulaciones/títulos conjuntos, movilidad internacional, espacio europeo de educación superior (EEES).

Abstract:

The study explains the experience developed in the Faculty of Law of the University of Murcia in last decade about the implantation of doubles university studies. Approached the precedents and studies programs, described the academic aspects (learning agreement, study programs, studies co-directed), and administrative questions (matriculation, academic rates, financing of the mobility) to his approval and development. Finally described the advantages of the studies for the student (formation, employer etc.) and for the teachers and the Universities (internationalization, networks).

Keywords: doubles university studies, European higher education area (EHEA), international mobility.

1. La gestación de los programas de doble titulación en la Facultad de Derecho de la UMU

La Facultad de Derecho de la Universidad de Murcia (en adelante, UMU) ha apostado fuertemente en los últimos años por la docencia en dobles titulaciones o "estudios simultáneos".

La primera experiencia en este ámbito comenzó a gestarse a finales de los años 90 y se implantó definitivamente en el año 2003. Se trataba de una propuesta de doble titulación "interna" de la propia Universidad de Murcia, que permitía al estudiante cursar simultáneamente conforme a un itinerario predefinido las Licenciaturas de Derecho y Administración y Dirección de Empresas ofertadas por la UMU. Esta primera apuesta de la Facultad por los estudios simultáneos puso las bases desde el punto de vista normativo (con la gestación de convenios de estudios simultáneos o dobles titulaciones[696]) y administrativo (adaptación de las estructuras de gestión académica de la Universidad a la administración de este tipo de estudios) para futuras experiencias en este ámbito. Al mismo tiempo, también implicó a nivel docente una apertura a experiencias colaborativas con otros estudios y para los estudiantes una ampliación en las posibilidades de adaptación de su curriculum a sus preferencias y expectativas en cuanto a inserción laboral.

El siguiente paso ha sido la apertura a la implantación de dobles titulaciones con otras Universidades, en nuestro caso, a nivel europeo, en el marco del plan de acción exterior e internacionalización de la Facultad. En la puesta en marcha de este tipo de estudios ha jugado un papel decisivo la previa experiencia en la gestión de programas Erasmus. En efecto, los precedentes en el reconocimiento recíproco de estudios, así como las misiones docentes desarrolladas por los profesores de nuestro centro y de algunas Universidades socias y la fluida relación con los coordinadores de dichas titulaciones -como la Universidad Roma tre y la Universidad Lille 2-, facilitaron el desarrollo de las propuestas de estudios simultáneos que finalmente quedaron aprobadas. Así, por ejemplo, durante el curso académico 2004/2005 tuvo lugar el I Congreso Italoespañol de Derecho Patrimonial celebrado en la Facultad de Derecho de la

[696] Véase la normativa marco aprobada por la UMU en el año 2002, accesible en http://www.um.es/informatica/index.php?recurso=10911

Universidad de Murcia, con la colaboración de la Facultad de Derecho de la Universidad Roma Tre, que sirvió como punto de encuentro de los profesores y alumnos de ambas instituciones. Y, por lo que se refiere a la Universidad Lille 2, desde el año 2008, profesores de la UMU imparten docencia en el itinerario en Derechos Europeos que oferta la Universidad Lille 2 dentro del grado en Derecho.

Este marco de relaciones interpersonales repetidas y de confianza mutua entre profesores y autoridades académicas, junto con el interés de los alumnos de las diversas instituciones de educación superior implicadas, propiciaron avanzar hacia una vinculación más intensa que la derivada del programa Erasmus estudios, materializada a través de la creación de dobles titulaciones internacionales de Grado y Máster; concretamente el doble título de Grado en Derecho por la Universidad de Murcia y por la Universidad Roma tre y el doble título de Máster en Derecho de las Nuevas Tecnologías con la Universidad Lille 2.

Se ha de advertir, a renglón seguido, que por las propias características de los estudios jurídicos, la vinculación se ha desarrollado, como se puede comprobar, básicamente con Universidades de habla no inglesa y, en particular, con Universidades de países con cuyos ordenamientos jurídicos ha existido tradicionalmente una gran afinidad, como son Italia y Francia. Ello ha supuesto vencer el obstáculo derivado de las competencias lingüísticas con las que los alumnos acceden a nuestras Facultades de Derecho, ya que, por lo general, se trata del dominio del idioma inglés. No obstante, la Universidad de Murcia durante los últimos años está reforzando la capacitación en este ámbito de sus alumnos a través del servicio de idiomas y de la incorporación de asignaturas puramente lingüísticas en el Grado en Derecho. Como consecuencia de ello, la acogida de los estudios simultáneos internacionales va en aumento y se espera que siga así en los próximos años.

2. Las dobles titulaciones de la Facultad de Derecho en el EEES

Como se ha advertido, actualmente la Facultad de Derecho de la UMU cuenta con dos dobles titulaciones o estudios simultáneos con Universidades de otros países, uno en Grado con la Universidad Roma tre y otro en Máster con la Universidad Lille 2[697].

[697] Para una información detallada sobre estas dobles titulaciones y sus planes de estudios, puede consultarse la página web de la Facultad de Derecho de la UMU que dispone de un enlace

A nivel de Grado, la doble titulación supone el desarrollo de un itinerario de estudios de cinco cursos académicos completos cursados en ambas Universidades. Los estudiantes podrán participar en el intercambio a partir del segundo cuatrimestre de cuarto curso, después de un proceso de selección a cargo de la Universidad de origen, que además se compromete a constatar el conocimiento del idioma del centro de destino. Para participar en el programa de estudios simultáneos se exige haber superado los tres primeros cursos del Grado en Derecho en la Universidad de Murcia (6 semestres) o en el *Corso di Laurea Magistrale in Giurisprudenza* en la Universidad Roma Tre. Los alumnos que superen el itinerario aprobado obtendrán el Titulo de Grado en Derecho por la UMU y el *Laurea Magistrale in Giurisprudenza* por la Universidad Roma tre.

A nivel de Máster, la doble titulación se basa en títulos de Máster preexistentes, habiéndose diseñado un itinerario que los complementa. Se pretende que el alumno obtenga una especialización en Derecho de las Nuevas Tecnologías cursando cada semestre del programa en una de las Universidades participantes. Se trata de desarrollar un semestre en cada Universidad para recibir la formación específica del título que se imparte en cada centro educativo, teniendo en cuenta que la duración de los másteres implicados es anual. De este modo, se favorece la inserción del alumno/a en el esquema docente de cada Centro Universitario y se aborda el objeto de estudio desde una visión específica en cada semestre.

El alumno con perfil investigador puede optar por una especialización más tradicional orientada hacia las nuevas tecnologías "informáticas". También es posible un acercamiento más global a las nuevas tecnologías, no limitándose a los aspectos "informáticos", incluyendo también los aspectos biológicos, médicos, y ambientales, todo ello con un enfoque multidisciplinar[698]. Con ello, se responde a una necesidad

específico para las dobles titulaciones en http://www.um.es/web/derecho/contenido/estudios/titulaciones-conjuntas

[698] En el primer caso, el alumno que supere el itinerario aprobado obtendrá el título de Master Universitario en Investigación Avanzada y Especializada en Derecho y el título de Master 2 *Droit international et européen. Specialité: sécurité juridique et sécurité informatique dans les societés numerisées.* En el segundo caso, la superación del itinerario aprobado supone la obtención del título de Master Universitario en Bioderecho: derecho, ética y ciencia, y del título de Master 2 Droit international et européen. Specialité: sécurité juridique et sécurité informatique dans les societés numerisées.

creciente de juristas que conozcan el derecho aplicable en los diversos países y las propias tecnologías, para poder analizar con precisión los problemas jurídicos que éstas pueden suscitar, y ser capaces de plantear las cuestiones pertinentes a los técnicos que las desarrollan.

Para participar en el programa conjunto, los aspirantes deberán encontrarse en posesión de un Título Universitario oficial español u otro expedido por una institución de educación superior del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que faculte en el país expedidor del título para el acceso a las enseñanzas de Máster (240 ECTS). Además de acreditar el conocimiento de los idiomas implicados, español y francés, los estudiantes deberán haber sometido su candidatura a la selección del doble Master en la correspondiente Universidad de acceso. Los estudiantes serán seleccionados en cada Universidad con base al curriculum y entrevista personal. En el caso de estudiantes ajenos al EEES, deberán previamente obtener la homologación del título de acceso o la comprobación de nivel equivalente.

3. Iter de la implantación de Dobles Títulos Europeos en la Facultad de Derecho de la UMU

De manera sucinta, se puede señalar que la implantación de una doble titulación conlleva atender fundamentalmente a dos tipos de cuestiones, académicas y administrativas.

Respecto de las primeras, constituyen, como no podía ser de otra manera, una pieza esencial de la doble titulación. De la calidad y coherencia de la propuesta de itinerario simultáneo de estudios depende la aceptación y éxito del mismo.

En primer lugar, es fundamental que el diseño de la doble titulación se enmarque en la existencia de un previo convenio marco de colaboración académica entre las instituciones implicadas. Ello facilitará la tramitación ulterior del convenio específico, normalmente con aprobación de los órganos de representación a nivel de Facultad y Universidad, que albergará el acuerdo de doble titulación. Este último describirá cuestiones académicas fundamentales como el compromiso de reconocimiento (títulos reconocidos en cada caso), los requisitos de acceso, el plan de estudios (itinerarios de estudios con su correspondiente tabla de reconocimiento académico) y, en su caso, las condiciones de realización del TFG o TFM en régimen de cotutela.

En el caso de los estudios de grado, resulta evidente que la concreción del plan de estudios resulta más compleja, tanto por su duración como por la existencia de directrices de contenidos mínimos que pueden derivar de la normativa vigente en los países, y además requiere la participación de los distintos departamentos jurídicos de las Facultades socias. En el diseño del itinerario se ha de conseguir que el alumno adquiera las competencias para las que el título habilita en cada país, promoviendo el reconocimiento de determinadas materias cuyas competencias pueden considerarse adquiridas por la superación de otras en la Universidad de origen y de la optatividad prevista en los distintos títulos implicados.

A nivel europeo, la existencia del Sistema Europeo de Educación Superior que utiliza unas herramientas comunes en el diseño de los estudios (cómputo en ECTS, suplemento al título…) facilita la realización de itinerarios conjuntos y el consiguiente reconocimiento. No obstante, pueden surgir desajustes derivados del distinto sistema de distribución los estudios de Grado y Máster (3+2 en muchos países europeos, 4+1 en el caso español). En nuestro caso, el nivel de Grado en Italia se compone de tres cursos académicos y el de Máster de dos, por lo que el itinerario que tienen que superar los alumnos españoles del doble título se integra por una selección de asignaturas del equivalente al Grado y al Máster. De este modo, la Universidad Roma tre reconoce un título de 300 ECTS que se corresponde con cinco cursos académicos. Ello ha supuesto, por parte de la Universidad de Murcia, la necesidad de reconocer al alumno que supere el itinerario, no sólo el título de Grado en derecho (240 ECTS), sino también a su vez ciertos créditos a nivel de Máster, según los casos, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los másteres ofertados por la Facultad de Derecho.

Para los estudios de Máster Universitario, en la medida en que normalmente suponen la especialización del alumno en alguna de las distintas materias jurídicas, la confección de dobles título se simplifica respecto del Grado. Al igual que éste, deben alcanzarse las competencias esenciales para las que habilita el título y debe tratarse de estudios complementarios.

Es necesario destacar que en ambos casos el diseño de los dobles títulos obligará normalmente a concentrar la docencia que se cursa en el país de destino en la medida de lo posible. Ello exige un planteamiento flexible, tanto en relación con los límites de

créditos a cursar por el alumno que pueden derivar de la normativa aplicable, así como en relación a las posibles incompatibilidades o requisitos de permanencia.

Para finalizar esta somera referencia a las cuestiones académicas que implica la implantación de las dobles titulaciones, resta destacar el esfuerzo suplementario que debe realizar el alumno que opta por este tipo de estudios, por lo que para el éxito del programa es altamente recomendable seleccionar a alumnos que hayan demostrado un recorrido académico brillante.

Centrándonos ahora en las cuestiones administrativas, aunque pudieran parecer a primera vista de menor trascendencia que las académicas, en la práctica de ellas depende la implantación efectiva y la buena marcha de los estudios simultáneos. Por ello, el convenio específico deberá contemplar cuestiones administrativas fundamentales como la matriculación, pago o exención de tasas, seguro y gastos de movilidad, entre otros, con las especificidades que resulten necesarias en función de la normativa interna de cada Universidad.

Uno de los temas esenciales a resolver es la cuestión relativa a la matrícula y tasas académicas. Para el buen desarrollo de los estudios simultáneos es imprescindible que los alumnos que cursen el itinerario sean considerados a todos los efectos como estudiantes matriculados en ambos centros. Ello no tiene por qué implicar el pago de tasas académicas en ambas Universidades, bastando normalmente con que se satisfagan en la Universidad de origen. Pueden existir algunas excepciones, por ejemplo el pago de tasas para la expedición de los títulos en el caso de la Universidad de Murcia. La condición de alumno de cada Universidad permitirá que éste se beneficie de los servicios universitarios (comedor, servicios informáticos, alojamiento, servicios deportivos, entre otros), seguros obligatorios y demás derechos (ayudas, becas, etc.) con los que cuenta cualquier alumno de cada centro.

Otro de los aspectos clave, desde esta óptica, es determinar cuál va a ser el estatuto internacional del estudiante que participa en la doble titulación y en su caso cómo se financian las movilidades.

En relación con el primero, es conveniente la implicación de los servicios de relaciones internacionales para que los alumnos que participan en el programa, aunque sean considerados como alumnos propios de cada Universidad, sin embargo puedan beneficiarse en determinados aspectos de los servicios ofrecidos a los alumnos de

movilidad (alojamiento, cursos de idioma, jornadas de acogida, etc). De hecho, como inmediatamente detallaremos, en algunos casos concurrirá la condición de estudiante Erasmus en los alumnos implicados en el programa de doble titulación. Ello puede añadir alguna complejidad a la gestión del expediente del alumno, que será conveniente prever y clarificar con los servicios de gestión académica y las Secretarías correspondiente con carácter previo a la implantación de la doble titulación.

Por lo que se refiere a la financiación de las movilidades que implican este tipo de programas, constituye uno de las principales dificultades que es necesario afrontar a la hora de decidir su implantación. La participación en el doble título implica un sobrecoste que las Universidades normalmente no pueden asumir más allá de la exención de tasas académicas u otros servicios a que se ha hecho referencia anteriormente, por lo que resulta imprescindible acudir a convocatorias de financiación generales o específicos de movilidad de estudiantes y profesores

Como ya hemos advertido, una opción con la que se cuenta es concurrir al Programa Erasmus en cada Universidad, a través de las becas de estudios y ayudas a la movilidad de profesorado. Las convocatorias Erasmus de cada Universidad deberían prever la movilidad a ambos niveles, grado y máster, y plantearse, por parte de las Facultades implicadas, la posibilidad de reservar plazas para los alumnos que participen en las dobles titulaciones, en su caso con procedimientos de selección específicos. Ahora bien, a pesar de las ventajas que implica este programa, en el caso de los estudiantes de Grado suele resultar insuficiente para cubrir todo el período de estudios en la Universidad de destino.

Más allá del programa Erasmus, será necesario explorar las posibilidades de financiar la movilidad con cargo a otras convocatorias. En los últimos tiempos se viene prestando especial atención sobre todo a la financiación de la movilidad de estudios conjuntos a nivel de postgrado (Máster y Doctorado). Por lo que se refiere a la doble titulación de Máster con la Universidad Lille 2, cuenta desde el año 2011 con la etiqueta de excelencia otorgada a nivel europeo por la Oficina Mediterránea de la Juventud (OMJ), que viene acompañada de ayudas para la movilidad de estudiantes[699]. Igualmente, el proyecto ha sido seleccionado dentro de la convocatoria 2012 de los Ministerios de Educación español y francés de ayudas a la movilidad en Másteres

[699] http://www.officemediterraneendelajeunesse.org/

hispano-franceses. En este caso, la movilidad financiada es tanto de estudiantes como de profesores[700].

4. Conclusiones extraídas de la experiencia en la implantación de los dobles títulos

La experiencia acumulada a lo largo de estos años de progresiva implantación de las dobles titulaciones en la Facultad de Derecho deja en evidencia un saldo positivo que es preciso destacar a la hora de evaluar sus resultados.No cabe duda de que el desarrollo de las mismas conlleva un gran número de aspectos positivos tanto para los estudiantes como para los profesores y en general para el desarrollo del EEES.

En primer lugar, para el alumno supone la adquisición de habilidades y competencias añadidas respecto de aquellos que cursan una única titulación. Más allá de las evidentes ventajas relativas a una formación más completa, podemos destacar la capacidad de adaptación como alumno de pleno derecho en una Universidad y entorno educativo distinto del suyo de origen, lo cual enriquece, no sólo su formación académica, sino también personal. A lo anterior se aúna el desarrollo de competencias lingüísticas a un nivel avanzado. La experiencia nos demuestra que todo ello es valorado especialmente por los futuros empleadores, lo cual contribuye a mejorar la inserción laboral de los egresados. Debe destacarse, asimismo, el valor añadido que supone de cara a la empleabilidad, el carácter internacional de los estudios, lo que amplía el abanico de opciones profesionales a las que puede acceder el alumno una vez que sale de las aulas. Esto último se verá potenciado en la medida en que se incluyan prácticas curriculares o extracurriculares en los planes de estudios, con el añadido de que las mismas se desarrollan, en todo caso, fuera del país de origen.

Para los profesores, la participación en la docencia de este tipo de títulos, la cotutela de TFG/TFM y la gestión académica de los mismos, además del consiguiente enriquecimiento profesional, supone un aumento de las posibilidades de trabajo en red y facilita el desarrollo de proyectos de investigación conjuntos, en particular cuando se

---

700 http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo-servicios/becas-ayudas-subvenciones/movilidad/de-profesores/universitarios/master-francesa-espanola.html

trata de programas de estudios simultáneos a nivel de postgrado. En última instancia, esto implica un importante impulso en la decidida apuesta por la internacionalización y la constitución de consorcios que permitan una mayor competitividad y visibilidad a nivel internacional para las instituciones implicadas. Todo ello, sin que suponga un coste desmedido, cuestión importante en los tiempos actuales. En efecto, hay que tener en cuenta que el diseño e implantación de estos programas no genera la necesidad de crear un título *ex novo*, optimizándose de este modo los recursos disponibles en las Universidades.

Sin obviar lo que se ha dicho hasta ahora, es cierto que en la práctica se han evidenciado algunos aspectos susceptibles de mejora. Así, por ejemplo, y por ceñirnos a uno de las cuestiones clave antes señaladas, como es la financiación, debe trabajarse en la adecuación de los plazos administrativos de solicitud de ayudas del programa Erasmus, a los plazos de selección de candidatos a los programas. Esto es especialmente problemático a nivel de Máster, y ello porque el plazo de solicitud de las becas expira a finales del año natural, meses antes del periodo de admisión en los programas, lo cual exige una previsión a veces excesiva y dificulta que posibles alumnos graduados con anterioridad accedan a la convocatoria. Esto ha dado lugar a que estas plazas queden normalmente desiertas a nivel de Máster. Algunas Universidades socias han resuelto esta cuestión reservando un número determinado de plazas Erasmus que se ofertan para máster al final del curso académico, haciendo coincidir la convocatoria con el periodo de admisión en postgrado.

También plantea dificultades añadidas la financiación de la movilidad del profesorado para la participación en los Tribunales de TFG/TFM. Una de las posibles soluciones a este inconveniente puede venir de la mano del recurso a las nuevas tecnologías para el desarrollo del acto de defensa de los trabajos.

Bibliografía

ANDRÉS AUCEJO, E., (2010): Internacionalización y europeización de la educación superior en derecho, Campus universitarios internacionales y programas transfronterizos de educación superior, *Revista educación y Derecho*, núm. 2

BERMEJO CASTRILLO, M. A. y OTERO GONZÁLEZ, P. (2010) Hacia una formación jurídica sin fronteras. El reto de la implantación de titulaciones conjuntas de dimensión internacional, *Revista educación y Derecho*, núm. 2

DE LAS HERAS GARCÍA, A. y LANDETA ETXEBERRIA, A. (2010): Internacionalización de los programas de pregrado a través de la educación virtual. Caso práctico para la gestión de la internacionalización en las instituciones educativas

GUY HAUG, (2010), La internacionalización de la educación superior: más allá de la movilidad europea, *La Cuestión Universitaria*, 6, pp. 20-29.

PARTE XIII. LA DIFUSIÓN CIENTÍFICA DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL DERECHO

Se pretende realizar una reflexión sobre los medios con los que se cuenta para la difusión científica de la actividad docente, incluyendo las experiencias que se realizan y los materiales que se generan. También se pretenden tratar aspectos como la protección de la propiedad intelectual en la docencia o el fomento del acceso libre a la información y el conocimiento.

Algunos de los temas que se pueden tratar son los siguientes:

Estrategias de publicación y difusión.

¿Cómo conseguir publicar los trabajos e investigaciones que se realizan?

¿Cómo lograr la difusión amplia y eficaz de los materiales y textos que se generan para que puedan ser leídos por otros?

¿Cómo obtener una retroalimentación de las propuestas que se presentan en los materiales y textos que se difunden?

62. UTILIZACIÓN DE OBRAS PROTEGIDAS POR LA PROPIEDAD INTELECTUAL EN LA UNIVERSIDAD Y DESARROLLO DEL *OPEN ACCESS* Y EL *E-LEARNING*

Javier Plaza Penadés, Catedrático de Derecho Civil, Universitat de València. E-mail: Javier.plaza@uv.es

1. Introducción

Una serie de reformas legales han dejado en evidencia la escasa o nula regulación jurídica que las Universidades españolas tienen sobre el uso y utilización de obras protegidas por la propiedad intelectual, tanto de titularidad propia como de titularidad ajena.

Dichas reformas legales son las contenidas en:

-La Ley de Economía Sostenible (Ley 2/2011, de 4 de marzo)

-La Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (Ley /2011, de 1 de junio)

Y, en menor medida, en el

-Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios.

Dichas normas contienen una serie de preceptos relativos a:

a) la propiedad intelectual,

b) la propiedad industrial,

c)la transferencia de resultados de la investigación mediantes contratos,

d)la transferencia de resultados de la investigación mediante sociedades.

En concreto y respecto de los artículos relativos a la propiedad intelectual, la Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible (a partir de ahora LES), en su Capítulo V, sobre Ciencia e Innovación, se ocupa, en su Sección I, de la "Transferencia de resultados de la actividad investigadora" de los Organismos públicos de investigación, las universidades públicas y otros centros de investigación dependientes de la Administración General del Estado (art. 53.1 LES), en relación con los resultados de las actividades de investigación, desarrollo e innovación realizadas como consecuencia del desempeño de las funciones que les son propias, por el personal investigador de las

citadas entidades, cualquiera que sea la naturaleza de la relación jurídica por la que estén vinculados a ellas.

En particular, el apartado 3 del artículo 53 LES establece que "se considerarán objeto de propiedad industrial y de propiedad intelectual los reconocidos como tales en la legislación vigente al respecto. Y en el artículo 54, punto segundo, establece que "los derechos de explotación relativos a la propiedad intelectual corresponderán a las entidades (Universidades Públicas y demás organismos e instituciones del artículo 53.1 LES) en que el autor haya desarrollado una relación de servicios, en los términos y con el alcance previsto en la legislación sobre propiedad intelectual."

Pero más allá de esa remisión de la titularidad de las creaciones intelectuales de la propia Universidad a la Ley de Propiedad Intelectual, lo cierto es que en la gran mayoría de las universidades españolas adolecen de una regulación de la materia, lo que produce una doble indefinición en el caso de resultados protegibles por la propiedad intelectual del personal investigador adscrito a la Universidad.

La primera es determinar cuándo la titularidad corresponde al investigador y cuándo corresponde a la Universidad y la segunda es determinar los ámbitos de disposición de los derechos patrimoniales de los que sea titular la Universidad.

Esa mismas carencias se ponen de manifiesto, por último, en el Real Decreto 1707/2011, de 18 de noviembre, por el que se regulan las prácticas académicas externas de los estudiantes universitarios, ya que en su artículo 9, sobre derechos y deberes de los estudiantes en prácticas, se establece que durante la realización de las prácticas académicas externas los estudiantes tendrán los siguientes derechos:

"e) A la propiedad intelectual e industrial en los términos establecidos en la legislación reguladora de la materia".

De nuevo se produce una remisión a la legislación de propiedad intelectual, que lejos de tener un modelo único de titularidad o de obras protegidas, se caracteriza por el carácter heterogéneo y diverso de titularidades y de obras y prestaciones protegidas.

2. Preceptos relativos a la propiedad industrial en la LES

Respecto de los preceptos relativos a la propiedad industrial, de nuevo la Ley 2/2011, de 4 de marzo, de Economía Sostenible, en su Capítulo V, sobre Ciencia e

Innovación, se ocupa, en su Sección I de la "Transferencia de resultados de la actividad investigadora" de los Organismos públicos de investigación, las universidades públicas, las fundaciones del sector público estatal, las sociedades mercantiles estatales y otros centros de investigación dependientes de la Administración General del Estado (art. 53.1 LES), en relación con los resultados de las actividades de investigación, desarrollo e innovación realizadas como consecuencia del desempeño de las funciones que les son propias, por el personal investigador de las citadas entidades, cualquiera que sea la naturaleza de la relación jurídica por la que estén vinculados a ellas.

Pero en este caso, el artículo 54 LES, apartado primero, dispone que "los resultados de las actividades de investigación, desarrollo e innovación (de Universidades Públicas y demás organismos e instituciones del artículo 53), así como el derecho a solicitar los títulos de propiedad industrial adecuados para su protección jurídica pertenecerán a las entidades cuyos investigadores los hayan obtenido en el ejercicio de las funciones que les son propias.

De nuevo, las mismas carencias puestas de manifiesto en la propiedad intelectual se deben de poner de manifiesto en la propiedad industrial, si bien aquí con el añadido de la extensión y dificultad que entraña la heterogeneidad de instituciones que incluye la propiedad industrial: patentes, marcas, diseños industriales, nombres de dominio, obtenciones vegetales, a los que podemos añadir la protección de las invenciones no patentables mediante know-how.

3. Preceptos relativos a la Transmisión por la Universidad a terceros de derechos sobre los resultados de la actividad investigadora en la LES y en la LCT

Esa indefinición en la titularidad de la propiedad intelectual e industrial se traduce en una notoria imposibilidad de acometer con eficacia la transferencia de resultados de la investigación de la Universidad a la sociedad, pese a las exigencias de la Ley de Economía Sostenible y la Ley de Ciencia y Tecnología, cuyos preceptos paso a enumerar.

Así, en primer lugar, el punto segundo de artículo 55 LES establece que a transmisión a terceros de derechos sobre los resultados de la actividad investigadora, bien se trate de cesión de la titularidad de una patente o de concesión de licencias de explotación sobre la misma, o de las transmisiones y contratos relativos a la propiedad intelectual, se regirá por el derecho privado, en los términos previstos por esta Ley y las

disposiciones reguladoras y estatutos de las entidades a que se refiere el artículo 53 LES, si bien se aplicará con carácter subsidiaros los principios de la legislación del patrimonio de las Administraciones Públicas para resolver las dudas y lagunas que puedan presentarse.

Además, el punto tercero del artículo 55 LES establece que la transmisión de derechos se llevará a cabo mediante adjudicación directa en los siguientes supuestos:

Primero: Cuando los derechos se transmitan a otra Administración Pública o, en general, a cualquier persona jurídica de derecho público o privado perteneciente al sector público. A estos efectos, se entenderá por persona jurídica de derecho privado perteneciente al sector público la sociedad mercantil en cuyo capital sea mayoritaria la participación directa o indirecta de una o varias Administraciones Públicas o personas jurídicas de derecho público.

Segundo: Cuando los derechos se transmitan a una entidad sin ánimo de lucro, declarada de utilidad pública.

Tercero: Cuando fuera declarado desierto el procedimiento promovido para la enajenación o éste resultase fallido como consecuencia del incumplimiento de sus obligaciones por parte del adjudicatario, siempre que no hubiese transcurrido más de un año desde la celebración de los mismos. En este caso, las condiciones de la enajenación no podrán ser inferiores de las anunciadas previamente o de aquéllas en que se hubiese producido la adjudicación.

Cuarto: Cuando la titularidad del derecho corresponda a dos o más propietarios y la venta se efectúe a favor de uno o más copropietarios.

Quinto: Cuando la transmisión se efectúe a favor de quien ostente un derecho de adquisición preferente.

Sexto: Cuando la titularidad del derecho corresponda a dos o más propietarios alguno de los cuales no pertenezca al sector público, y el copropietario o copropietarios privados hubieran formulado una propuesta concreta de condiciones de la transmisión. En este caso, los copropietarios públicos deberán aprobar expresamente las condiciones propuestas, previa verificación de la razonabilidad de las mismas.

Séptimo: Cuando por las peculiaridades del derecho, la limitación de la demanda, la urgencia resultante de acontecimientos imprevisibles o la singularidad de la operación proceda la adjudicación directa.

Octavo: Cuando resulte procedente por la naturaleza y características del derecho o de la transmisión, según la normativa vigente, como en los casos de las licencias de pleno derecho o de las licencias obligatorias.

En los demás supuestos, para la transmisión deberá seguirse un procedimiento basado en la concurrencia competitiva de interesados, en el que se garantice una difusión previa adecuada del objeto y condiciones de la misma, que podrá realizarse a través de las páginas institucionales mantenidas en internet por el organismo o entidad titular del derecho y el Departamento ministerial del que dependa o al que esté adscrito. En dicho procedimiento deberá asegurarse, asimismo, el secreto de las proposiciones y la adjudicación a la proposición económicamente más ventajosa.

En todo caso, la transmisión de los derechos sobre estos resultados se hará con una contraprestación que corresponda a su valor de mercado.

Cuando se transfiera la titularidad del derecho a una entidad privada deberá preverse, en la forma que reglamentariamente se determine**,** *la inclusión en el contrato de cláusulas de mejor fortuna* que permitan a las entidades públicas recuperar parte de las plusvalías que se obtengan en caso de sucesivas transmisiones de los derechos o cuando debido a circunstancias que no se hubieran tenido en cuenta en el momento de la tasación, se apreciase que el valor de transferencia de la titularidad del derecho fue inferior al que hubiera resultado de tenerse en cuenta dichas circunstancias.

El artículo 64 LES, sobre investigación y transferencia del conocimiento, establece que las universidades potenciarán sus funciones de investigación básica y aplicada y de transferencia del conocimiento a la sociedad para la mejora del bienestar y la competitividad, mediante el desarrollo de proyectos e iniciativas en colaboración con el sector productivo.

Así la colaboración entre las universidades y el sector productivo podrá articularse mediante cualquier instrumento admitido por el ordenamiento jurídico y, en particular, podrá adoptar las siguientes modalidades:

1. La constitución de empresas innovadoras de base tecnológica.

2. La generación de polos de innovación, mediante la concurrencia en un mismo espacio físico de centros universitarios y de empresas.

3. La puesta en marcha y la potenciación de programas de valorización y transferencia de conocimiento.

4. La formación de consorcios de investigación y transferencia del conocimiento.

5. La creación de cátedras-empresa basadas en la colaboración en proyectos de investigación que permitan a los estudiantes universitarios participar y conciliar su actividad investigadora con la mejora de su formación.

A ello se une lo dispuesto en la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, en su CAPÍTULO II, sobre transferencia y difusión de los resultados de la actividad de investigación, desarrollo e innovación y cultura científica, tecnológica e innovadora. Así, el artículo 34, sobre valorización y transferencia del conocimiento, dispone que:

1. Las Administraciones públicas, en el ámbito de sus respectivas competencias, fomentarán la valorización, la protección y la transferencia del conocimiento con objeto de que los resultados de la investigación sean transferidos a la sociedad. En este mismo contexto se fomentará la transferencia inversa de conocimiento en proyectos liderados por el sector empresarial en colaboración con las entidades de investigación para el desarrollo de objetivos de mercado basados en los resultados de la investigación.

2. La valorización, entendida como la puesta en valor del conocimiento obtenido mediante el proceso de investigación, alcanzará a todos los procesos que permitan acercar los resultados de la investigación financiada con fondos públicos a todos los sectores, y tendrá como objetivos:

1. Detectar los grupos de investigación que realicen desarrollos científicos y tecnológicos con potenciales aplicaciones en los diferentes sectores.
2. Facilitar una adecuada protección del conocimiento y de los resultados de la investigación, con el fin de facilitar su transferencia.
3. Establecer mecanismos de transferencia de conocimientos, capacidades y tecnología, con especial interés en la creación y apoyo a empresas de base tecnológica.
4. Fomentar las relaciones entre centros públicos de investigación, centros tecnológicos y empresas, en especial pequeñas y medianas, con el objeto de

facilitar la incorporación de innovaciones tecnológicas, de diseño o de gestión, que impulsen el aumento de la productividad y la competitividad.

5. Fomentar las relaciones entre centros de investigación, personal de investigación y empresas.

6. Crear entornos que estimulen la demanda de conocimientos, capacidades y tecnologías generados por las actividades de investigación, desarrollo e innovación.

7. Estimular la iniciativa pública y privada que intermedie en la transferencia del conocimiento generado por la actividad de investigación, desarrollo e innovación.

3. Se reconoce el papel de los *parques científicos y tecnológicos* como lugares estratégicos para la transferencia de resultados de investigación a los sectores productivos.

El artículo 36, sobre aplicación del derecho privado a los contratos relativos a la promoción, gestión y transferencia de resultados de la actividad de investigación, desarrollo e innovación, dispone que:

Se rigen por el derecho privado aplicable con carácter general, con sujeción al principio de libertad de pactos, y podrán ser adjudicados de forma directa, los siguientes contratos relativos a la promoción, gestión y transferencia de resultados de la actividad de investigación, desarrollo e innovación, suscritos por los Organismos Públicos de Investigación de la Administración General del Estado, las Universidades públicas, las Fundaciones del Sector público Estatal y otras entidades dedicadas a la investigación y dependientes de la Administración General del Estado:

1. contratos de sociedad suscritos con ocasión de la constitución o participación en sociedades;

2. contratos de colaboración para la valorización y transferencia de resultados de la actividad de investigación, desarrollo e innovación;

3. contratos de prestación de servicios de investigación y asistencia técnica con entidades públicas y privadas, para la realización de trabajos de carácter científico y técnico o para el desarrollo de enseñanzas de especialización o actividades específicas

de formación. No obstante, en el caso de que el receptor de los servicios sea una entidad del sector público sujeta a la Ley 30/2007, de 30 de octubre, de Contratos del Sector público, ésta deberá ajustarse a las prescripciones de la citada Ley para la celebración del correspondiente contrato.

La transmisión a terceros de derechos sobre los resultados de la actividad investigadora, bien se trate de cesión de la titularidad de una patente o de concesión de licencias de explotación sobre la misma, o de las transmisiones y contratos relativos a la propiedad intelectual, se regirá sobre el derecho privado conforme a lo dispuesto en la normativa propia de cada Comunidad Autónoma (mención que en todo caso se refiere a las competencias autonómicas en materia y tecnologías, ya que la competencia en materia de propiedad intelectual e industrial es exclusiva del Estado, art. 149.1.9, CE, y las comunidades autónomas sólo tienen competencia en materia de ejecución de dichas políticas.).

El artículo 37, sobre difusión en acceso abierto, establece que:

1. Los agentes públicos del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación impulsarán el desarrollo de repositorios, propios o compartidos, de acceso abierto a las publicaciones de su personal de investigación, y establecerán sistemas que permitan conectarlos con iniciativas similares de ámbito nacional e internacional.

2. El personal de investigación *cuya actividad investigadora esté financiada mayoritariamente con fondos de los Presupuestos Generales del Estado hará pública una versión digital de la versión final* de los contenidos que le hayan sido aceptados para publicación en publicaciones de investigación seriadas o periódicas, tan pronto como resulte posible, pero no más tarde de doce meses después de la fecha oficial de publicación.

3. La versión electrónica se hará pública en repositorios de acceso abierto reconocidos en el campo de conocimiento en el que se ha desarrollado la investigación, o en repositorios institucionales de acceso abierto.

4. La versión electrónica pública podrá ser empleada por las Administraciones Públicas en sus procesos de evaluación.

5. El Ministerio de Ciencia e Innovación facilitará el acceso centralizado a los repositorios, y su conexión con iniciativas similares nacionales e internacionales.

6. Lo anterior se entiende sin perjuicio de los acuerdos en virtud de los cuales se hayan podido atribuir o transferir a terceros los derechos sobre las publicaciones, y no será de aplicación cuando los derechos sobre los resultados de la actividad de investigación, desarrollo e innovación sean susceptibles de protección.

4. Preceptos relativos *a la transferencia de resultados de la investigación mediante sociedades*

El artículo 56 LES, sobre cooperación de los agentes públicos de ejecución con el sector privado a través de la participación en empresas innovadoras de base tecnológica, dispone que los Organismos públicos de investigación, las universidades y los demás agentes incluidos en el ámbito de aplicación de este Capítulo, podrán participar en el capital de sociedades mercantiles cuyo objeto social sea la realización de alguna de las siguientes actividades:

1. La investigación, el desarrollo o la innovación.
2. La realización de pruebas de concepto.
3. La explotación de patentes de invención y, en general, la cesión y explotación de los derechos de la propiedad industrial e intelectual.
4. El uso y el aprovechamiento, industrial o comercial, de las innovaciones, de los conocimientos científicos y de los resultados obtenidos y desarrollados por dichos agentes.
5. La prestación de servicios técnicos relacionados con sus fines propios.

Eso sí, deberán ser objeto de autorización por el Consejo de Ministros, de acuerdo con lo establecido en el artículo 169.f) de la Ley 33/2003, de 3 de noviembre, del Patrimonio de las Administraciones Públicas, en relación con las sociedades a que se refiere el apartado anterior, los actos y negocios que impliquen que dichas sociedades adquieran o pierdan la condición de sociedad mercantil estatal, definida en el artículo 166.1.c) de la citada Ley 33/2003.

La participación de los Organismos Públicos de Investigación en el capital de las sociedades mercantiles a que se refiere el apartado 1 de este artículo cuyo capital sea

mayoritariamente de titularidad privada requerirá la autorización previa del Departamento Ministerial al que estén adscritos.

Mientras que el artículo 64.3 LES dispone que las *universidades podrán promover la creación de empresas innovadoras de base tecnológica,* abiertas a la participación en su capital societario de uno o varios de sus investigadores, al objeto de realizar la explotación económica de resultados de investigación y desarrollo obtenidos por éstos. Dichas empresas deberán reunir las características previstas en el artículo 56 de esta Ley.

5. La autoría de la Universidad y la autoría de los profesores e investigadores

Resulta esencial que conforme a los criterios de delimitación de autoría de la Ley de Propiedad Intelectual, las Universidades promuevan normativas y licencias propias que delimiten con total certeza:

- La autoría de las obras técnicas y científicas del personal docente e investigador.
- La autoría de las obras que financia, coordina o dirige la propia Universidad y
- La autoría de las obras de aquellos estudiantes que ejercen funciones investigadoras o participan de algún modo en la investigación (p.e. estudiantes en prácticas, estudiantes de Master que hacen un trabajo fin de master o que participan en una obra dirigida por un profesor, estudiantes de doctorado que utilizan todo o parte de la investigación de un profesor o grupo de investigación…)

Todo ello tiene como indudable ventaja la derivada de la propia seguridad jurídica, por la fijación con carácter normativo de unos criterios que pueden ser asumidos y conocidos por todos, y que evitaría buena parte de las reclamaciones y controversias que surgen de forma cotidiana en la vida Universitaria.

Pero, sobretodo, permitiría identificar una serie de obras protegidas cuyo titular originario fuese la propia Universidad, la cual podría decidir sobre la explotación o cesión de dichas obras para su uso externo, o crear obras de titularidad propia con la cesión de los derechos de su propio personal (donde la titularidad de la Universidad no sería originaria sino derivada), pero titular de (estudios, estadísticas, programas de ordenador, grabaciones docentes, bases de datos…) que podría igualmente explotar, lo que lleva implícito el aumento del propio prestigio o *good will* como Universidad.

Pero la realidad actual evidencia que esa falta de delimitación y de identificación de las obras y prestaciones protegidas por la mayoría de las universidades españolas (ya sea como titular originario o como titular derivado), a parte de ser una fuente de conflictos, representa una pérdida importante del potencial que como Universidad podría generar la explotación de obras y protegidas.

En concreto, son muy pocas las Universidades tienen normativa de propiedad intelectual e industrial, ya que la Universidad de León, que tiene un acuerdo del Consejo de Gobierno de 2006, en lo que refiere a propiedad intelectual, se limita a señalar que "la propiedad intelectual de una obra literaria, artística o científica corresponderá al autor", gravitando el resto del acuerdo sobre patentes y propiedad industrial.

La Universidad de Sevilla tiene un "Reglamento", aprobado por Consejo de Gobierno de 18 de mayo de 1995, que aunque se ocupa solo de la propiedad intelectual, lo hace de manera muy reducida, en solo seis artículos, y sin contemplar el impacto de las redes de comunicación y la tecnología digital, a parte de que algún apartado, como el relativo a los límites, debería entenderse en algunas de sus partes derogado o no vigente (lo que es lógico se atiende a su fecha de aprobación, anterior incluso al Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual de 1996 o a la reforma de 2006).

Lo mismo se puede decir de la Universidad Politécnica de Valencia, que si bien es cierto que tiene una normativa de propiedad intelectual e industrial de 1999, ésta se centra más en propiedad industrial que en propiedad intelectual, no resolviendo prácticamente ningunos de los problemas que plantea la propiedad intelectual en el ámbito universitario.

La Universidad de Alicante, que tiene una normativa propia sobre propiedad intelectual e industrial, centra su atención, en lo que refiere a la propiedad intelectual, en su artículo 4, básicamente en programas de ordenador y bases de datos, para señalar que si son creados por un trabajador asalariado, el programa de ordenador o la base de datos pertenecerá a la Universidad de Alicante, y que respecto de los programas de ordenador y bases de datos en los que participe un autor cuya vinculación a la Universidad no sea laboral, se estará a lo dispuesto al acuerdo de cesión de derechos a favor de la Universidad

Solo el punto 5 del artículo 4 señala que la propiedad intelectual de las obras colectivas del artículo 8 editadas y divulgadas por la Universidad corresponderá a ésta, salvo pacto en contrario.

La Universidad Politécnica de Madrid tiene una normativa (aprobada por el Consejo de Gobierno de 22 de diciembre de 2005), también muy centrado en propiedad industrial, aunque trata temas de interés como el Registro de obras en el Registro de Propiedad Intelectual, la promoción de la misma o la explotación comercial.

Por ello, en materia de propiedad intelectual en Universidades sobresale la Universidad del País Vasco, que tiene una Resolución de 26 de septiembre de 2007, por la que se ordena la publicación de la Normativa de Propiedad Intelectual e Industrial (BOPV de 6 de noviembre de 2007).

En ese sentido, la Universidad del País Vasco tiene una normativa algo más extensa, tanto de la titularidad de programas de ordenador y bases de datos como de la titularidad de obras realizadas por su personal o sus estudiantes, aunque de una forma muy embrionaria y sin llegar a acotar la casuística básica de delimitación de autorías entre profesorado y estudiantes que tantos conflictos genera:

Así, cabe citar, por su interés, los siguientes preceptos:

Artículo 4, sobre obras colectivas y programas de ordenador, que dispone que:

"Corresponderá a la UPV/EHU la titularidad de los derechos inherentes a la propiedad intelectual de las obras colectivas (definidas en el artículo 8 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual), así como de los programas de ordenador llevados a cabo con la participación del personal docente e investigador de la UPV/EHU en el ámbito de la Universidad. En todo caso, la participación del profesorado será reconocida".

El artículo 5, sobre otras obras objeto de propiedad intelectual realizadas por el personal de la UPV/EHU, que establece que:

"Corresponderán a la UPV/EHU los derechos de explotación del resto de las obras objeto de propiedad intelectual realizadas por su personal, cuando sean resultado o se desarrollen con motivo de su actividad universitaria en los términos, en su caso, establecidos por el respectivo contrato, convenio o convocatoria de proyectos aplicable".

El artículo 6, sobre trabajos universitarios desarrollados por estudiantes, que reza así:

"1.– Salvo que previamente a su realización se pacte por escrito la titularidad compartida, determinando los porcentajes aplicables, la titularidad de los derechos de propiedad intelectual procedentes de trabajos desarrollados en el ámbito universitario por estudiantes corresponderá al interesado.

2.– En el supuesto de que dichas actividades dieran lugar a programas de ordenador, bases de datos o invenciones patentables, el alumno deberá firmar, con anterioridad al desarrollo del proyecto, un documento de cesión de los derechos de explotación derivados de aquéllos, a favor de la Universidad"

El artículo 7, sobre titularidad de los resultados de otro personal vinculado a la UPV/EHU, según el cual:

"También corresponde a la UPV/EHU la titularidad de los resultados de otro personal contratado bajo cualquier régimen o de otro modo vinculado a la UPV/EHU, en los supuestos descritos en los artículos anteriores del presente título, salvo acuerdo en contrario y en los términos recogidos en el anexo V".

Y finalmente, el artículo 8, sobre el derecho *sui generis* sobre las bases de datos, que dispone que:

"En todo caso, y con independencia de otros derechos que sobre las mismas pudiera ostentar, corresponderá a la UPV/EHU el derecho a prohibir la extracción y /o reutilización de la totalidad o de una parte sustancial del contenido de las bases de datos conforme a la previsto al artículo 133 del Texto Refundido de la Ley de Propiedad Intelectual en los casos en los que la Universidad haya tomado la iniciativa y asumido el riesgo de efectuar las inversiones sustanciales orientadas a la obtención, verificación o presentación de su contenido".

Una vez acotada la titularidad, la normativa vasca también tiene interesantes previsiones en cuanto a la explotación, en los artículos 13 y 14, que disponen lo siguiente:

Así, el artículo 13, sobre explotación y comercialización por la UPV/EHU, dispone que:

"1.– La UPV/EHU, como titular del resultado, deberá desplegar la actividad oportuna para garantizar la explotación o comercialización del mismo en los plazos

establecidos, bien por sí misma o por persona, entidad o agencia de enlace autorizada, mediante su ejecución en el territorio del Estado o internacionalmente.

2.– A tal efecto, la UPV/EHU podrá contar, si lo estima conveniente, con servicios profesionales externos, con objeto de garantizar un correcto seguimiento y control de la explotación y beneficios del resultado registrable".

Y el artículo 14, sobre transmisión o cesión de la explotación, establece que:

"1.– El Consejo de Gobierno podrá acordar la transmisión o cesión de los derechos de explotación sobre resultados susceptibles de protección de los que la UPV/EHU sea titular a los interesados en su comercialización, respecto del o de los países en que la misma vaya a tener lugar. El acuerdo determinará las características y condiciones de la misma.

2.– Igualmente, por acuerdo del Consejo de Gobierno, la UPV/EHU podrá ceder cuantas licencias de explotación estime conveniente de forma gratuita, siempre que ésta se destine y utilice para fines humanitarios, los cuales deberán estar suficientemente acreditados mediante los informes y documentación que la Comisión de Investigación, Desarrollo e Innovación considere pertinentes, reservándose en todo caso la Universidad el derecho de explotación".

De lo visto se derivan varias consideraciones:

La primera es que pese a la complejidad, extensión y amplitud de la materia, las pocas Universidades Españolas que se han ocupado de la materia han utilizado preferentemente una misma normativa para la propiedad intelectual y para la propiedad industrial, cuando lo conveniente, dada su complejidad técnica, sería regularlas por separado.

Y la segunda es que aunque algunas han vislumbrado la importancia que tienen los programas de ordenador o las bases de datos, son regulaciones muy básicas, ya que una regulación más compleja y completa de la materia permitiría un mejor aprovechamiento por parte de la Universidad.

Finalmente, de la mayoría de esas regulaciones han quedado fuera (y deberían de regularse) ámbitos y materias tan importantes como la explotación de obras en internet

y en redes de comunicación, el desarrollo del *e-learning* con materiales propios de la Universidad o la configuración de una política comercial de explotación, aspectos todos ellos que no se contemplan todavía en estas normativas pese a que resultan esenciales para una Universidad moderna, volcada en la transferencia de resultados de la investigación y en ser útil a la sociedad.

6. la utilización de obras protegidas por la propiedad intelectual en el ámbito docente e investigador

El Libro Verde de la Unión Europea sobre Derechos de Autor en la Economía del Conocimiento, de 16 de julio de 2008, bajo el epígrafe "difusión de obras con fines educativos y de investigación" pone de manifiesto que tanto los profesores como los estudiantes recurren cada vez más a la tecnología digital y a Internet para acceder o difundir materiales educativos. El uso del aprendizaje en línea representa actualmente una parte importante de las actividades curriculares normales y si bien es cierto que la difusión de materiales educativos en línea a través de la red puede incidir positivamente en la calidad de la enseñanza y de la investigación en Europa, también puede entrañar un riesgo de infracción de los derechos de autor.

Para conciliar la docencia y la investigación con la utilización de materiales protegidos por el derecho de autor durante su vigencia de 70 años *post mortem auctoris*, la Directiva 2001/29/CE de derechos de autor en la sociedad de la información, reguló, si bien con carácter voluntario para los Estados, una excepción a los derechos de autor que trata de conciliar la utilización de materiales protegidos por la propiedad intelectual cuando se realiza en general con fines educativos y de investigación. Así, dicha Directiva permite a los distintos Estados miembro establecer excepciones o limitaciones a los derechos de reproducción, distribución y comunicación al público de obras protegidas, lo que incluye la puesta a disposición de las obra a través de redes de comunicación «cuando el uso tenga únicamente por objeto la ilustración con fines educativos o de investigación científica, siempre que, salvo en los casos en que resulte imposible, se indique la fuente, con inclusión del nombre del autor» (art. 5.3, letra a, de la Directiva 2001/29/CE).

Sin embargo, en el Libro Verde pone de manifiesto que, en la mayoría de los

Estados de la Unión, la excepción sólo se aplica a la copia de extractos de material de investigación y no a toda la obra y también que, en ocasiones, como en España, su aplicación se ha limitado a los fines educativos, no siendo aplicable a la investigación.

Efectivamente, nuestro país ha incorporado la Directiva con la reforma operada en el Texto Refundido de Ley de Propiedad Intelectual por la Ley 23/2006, de 7 de julio, que ha dado una nueva redacción al artículo 32.2, según el cual:

«No necesitará autorización del autor el profesorado de la educación reglada para realizar actos de reproducción, distribución y comunicación pública de pequeños fragmentos de obras o de obras aisladas de carácter plástico o fotográfico figurativo, excluidos los libros de texto y los manuales universitarios, cuando tales actos se hagan únicamente para la ilustración de sus actividades educativas en las aulas, en la medida justificada por la finalidad no comercial perseguida, siempre que se trate de obras ya divulgadas y, salvo en los casos en que resulte imposible, se incluyan el nombre del autor y la fuente».

Por tanto, este límite es sólo para el ámbito de la educación (no de la investigación) y, en concreto, para los profesores de la educación reglada siempre que el material se facilite sólo entre los alumnos y para actividades educativas "en las aulas" (reales o virtuales) y con el "fin de ilustrar los conocimientos expuestos (siendo imprescindible la justificación del este fin de "ilustrar conocimientos"). Asimismo, los actos de reproducción y/o puesta a disposición en redes de comunicación como Internet sólo afectan a los pequeños fragmentos de obras o a las obras aisladas de carácter plástico o fotográfico figurativo, y quedarán excluidos de este límite, en cualquier caso, los libros de texto y los manuales universitarios, para cuya explotación será necesario solicitar la correspondiente autorización.

La investigación, queda reducida a los actos que se permite para las bibliotecas y hemerotecas en el artículo 37 de la Ley de Propiedad Intelectual, que son la digitalización de obras adquiridas a efectos de conservación (art. 37.1) y su puesta a disposición pero sólo para su acceso desde terminales especiales situados en el propio espacio físico de la biblioteca o hemeroteca (art. 37.3) y siempre que haya compensación equitativa, como ya ocurre desde la reforma operada por Ley de libro (Ley 10/2007) con el préstamo bibliotecario (art. 37-2 TRLPI vigente, aunque tal

previsión, la del canon por préstamo, ya estaba contemplada en la Directiva 92/100/CE de alquiler y préstamo).

Este límite de nuevo cuño, el del artículo 37-3, se corresponde con el previsto en el artículo 5.3, letra n), de la Directiva 2001/29/CE y tiene por objeto permitir realizar, a los efectos de investigación, consultas mediante terminales especializados instalados a tal efecto, ubicados en los propios establecimientos y a través de red cerrada e interna, pero no ampara la llamada entrega en línea, para la que deberá contarse con la oportuna licencia de los titulares. Se cubre así la laguna que existía en nuestro Derecho respecto de la digitalización de fondos y puesta a disposición en la Red, tal y como había puesto de manifiesto la doctrina([701]), pero de una manera realmente insatisfactoria y poco útil para el investigador, que no puede acceder directamente a la información *on demand,* sino que debe de acudir físicamente a la biblioteca para acceder desde allí y a través de terminales situados en la propia biblioteca la material puesto en línea a disposición de los investigadores.

Como puede observarse, la Unión Europea tiene una visión mucho más permisiva que la restrictiva y poco funcional legislación española a la hora de permitir la utilización de materiales protegidos por el derecho de autor para fines de educación e investigación. Afortunadamente, la Unión Europea ha manifestado en el Libro Verde su voluntad de modificar la Directiva para que ese límite o excepción a los derechos de autor del artículo 5.3, letra a, de la Directiva de derechos de autor en la sociedad de la información, sea obligatorio. Dicho esto, mi opinión como profesor e investigador es que no debemos esperar a la reforma de la legislación comunitaria y debemos aprovechar el marco normativo comunitario actual para modificar nuestro artículo 32 en el sentido que marca actualmente la Directiva, ya que tal y como está redactada la LPI sólo se admitiría una utilización bajo licencia, así como replantearse el límite del artículo 37.3 LPI para que el acceso se pudiera hacer a través de intranets de acceso restringido a investigadores, docentes y discentes.

[701] MASSAGUER, J. y SALELLES, J.R., El Derecho de la propiedad intelectual ante los desafíos dell entorno digital. Perspectivas generales y problemas particulares para las Bibliotecas», RGD, Septiembre, 1997, págs. 10932 y ss

7. Programas de ordenador y bases de datos y su uso en docencia e investigación

El derecho de explotación sobre un programa de ordenador tiene unos límites o excepciones concretos, que son los establecidos en el artículo 100 LPI.

Lo más significativo del marco normativo de dichos límites es, respecto de la copia privada lícita de programas de ordenador, que el legislador comunitario excluyó la copia privada de programas de ordenador del ámbito de las excepciones permisibles a los actos sujetos a restricciones (Directiva artículo 5 apartado 3), por lo que únicamente se permite realizar válidamente una copia de seguridad por parte de quien tiene derecho a utilizar el programa, y no se admiten más copias lícitas que aquéllas que permita la licencia de cada concreto programa de ordenador.

Cuestión distinta es que en el concreto ámbito del software libre (que no necesariamente gratuito) se creen programas de ordenador donde se permita el acceso libre y la modificación o adaptación del código fuente del programa así como la posibilidad de copiar y utilizar el programa sin limitaciones.

Del mismo modo, el artículo 100 LPI dispone que no se necesitará autorización del titular, salvo disposición contractual en contrario, para los actos de reproducción o transformación de un programa de ordenador incluida la corrección de errores, cuando dichos actos sean necesarios para la utilización del mismo por parte del *usuario legítimo*, con arreglo a su finalidad propuesta. Este precepto se corresponde con el artículo 5, apartado primero de la Directiva, según el cual, salvo que existan disposiciones contractuales específicas, no necesitarán la autorización del titular los actos sujetos a restricciones, con excepción de la distribución y el alquiler, cuando sean necesarios para la utilización del programa de ordenador por parte del *adquiriente legítimo* con arreglo a su finalidad propuesta, incluida la corrección de errores.

La mayoría de los Estados miembros han establecido claramente que se permite la excepción contractual en relación con el ámbito del apartado 1 del artículo 5. No obstante, persisten divergencias en cuanto al significado de «adquiriente legítimo». Así, varios Estados miembros, como el español, han transpuesto esta noción utilizando el término «usuario legítimo», es decir, una persona que tenga el derecho de utilizar el programa.

La Comisión comparte la opinión de algunos comentarios en el sentido de que «adquiriente legítimo» significaba en realidad un comprador, licenciatario, arrendatario o persona autorizada para utilizar el programa en nombre de alguno de los anteriores. Este argumento también se basa en los artículos 6 y 8 de la Directiva sobre bases de datos (Directiva 96/9/CE (LCEur\1996\640)) que emplea el término «usuario legítimo» y que se redactaron siguiendo la línea del apartado 1 del artículo 5 de la Directiva sobre programas de ordenador.

También el artículo 100 LPI permite al usuario legítimo de la copia de un programa la facultad de observar, estudiar o verificar su funcionamiento, sin autorización previa del titular, con el fin de determinar las ideas y principios implícitos en cualquier elemento del programa, siempre que lo haga durante cualquiera de las operaciones de carga, visualización, ejecución, transmisión o almacenamiento del programa que tiene derecho a hacer.

Por último, se permite que el usuario legítimo del programa pueda realizar en él los actos de reproducción y transformación que sean indispensables para obtener la interoperabilidad del programa. Ello ocurre, por ejemplo, cuando se compra un programa de la empresa "X" que resulta incompatible con el hardware de su ordenador que es de la empresa "Y". Se trata pues de realizar los actos de reproducción y transformación necesarios para que el programa de "X" pueda leerse y funcional en el ordenador con tecnología propia de "Y".

El artículo 100 finaliza recogiendo la prueba de tres fases, al señalar que estos límites no podrán interpretarse de manera que su aplicación perjudique de forma injustificada los legítimos intereses del titular de los derechos, esto es, contraria a una explotación normal del programa informático.

De todos modos es habitual que en los programas de ordenador que se utilizan de manera frecuente en la docencia y en la investigación se exploten bajo un régimen de licencia especial, con condiciones singulares en el precio o en el modo de utilización, al igual que ocurre con las bases de datos electrónicas, donde tampoco se admite la copia lícita y donde se explotan tanto con medidas anticopia y de gestión y bajo licencias que fijan condiciones especiales de uso para docencia e investigación

Respecto d la protección de las bases de datos, desde el punto de vista del derecho de propiedad intelectual, conviene recordar que ésta se divide en bases de datos originales y en bases de datos no originales pero que por su inversión en tiempo o en recursos patrimoniales merecen una protección singular a través de un derecho *sui generis*.

Las bases de datos originales son aquéllas que por los criterios empleados en la selección o disposición de los materiales, permiten diferenciarse del resto de bases de datos similares, y por ello gozan del régimen normativo propio del derecho de autor, con todos los derechos morales (reconocimiento de autoría, respeto a la integridad, derecho a decir sobre la divulgación, derecho de arrepentimiento…) y los derechos patrimoniales (reproducción, distribución, comunicación al público, puesta a disposición) con una duración de 70 años *post mortem auctoris*.

Mientras que el derecho *sui generis* se proyecta sobre aquellas bases de datos que sin ser originales por su selección y disposición, suponen un gran esfuerzo inversor, que es el que se protege frente a los actos de extracción y reutilización de toda o buena parte de las bases de datos, regulándose además la relación entre el titular de la base de datos (fabricante) y los actos de extracción y reutilización de los datos de las bases que se permiten a los usuarios durante su vigencia, de 15 años a contar desde el 1 del enero del año siguiente a la finalización de su proceso de elaboración.

Respecto de las bases de datos originales, el artículo 12 TRLPI dispone que son objeto de propiedad intelectual, con el régimen propio de los derechos de autor, las bases de datos que por la selección o la disposición de sus contenidos constituyan creaciones intelectuales, sin perjuicio, en su caso de los derechos que pudieran subsistir sobre dichos contenidos.

Se considerarán bases de datos, las colecciones de obras, de datos, u otros elementos independientes dispuestos de manera sistemática o metódica, y accesibles individualmente por medios electrónicos o de otra forma.

Eso sí, la protección reconocida a las bases de datos se refiere únicamente a su estructura en cuanto a forma de expresión de la selección o disposición de sus contenidos, no siendo extensiva a estos (que podrán a su vez estar protegidos o no por la propiedad

intelectual). Además dicha protección no se aplica a los programas de ordenador utilizados en la fabricación o en el funcionamiento de bases de datos accesibles por medios electrónicos (que gozarán de su protección específica como programas de ordenador).

De otra parte, el artículo 34, regula la utilización de las base de datos por el usuario legítimo y limitaciones a los derechos de explotación del titular de una base de datos. Así, el usuario legítimo de una base de datos protegida por el derecho de autor no necesita autorización del autor cuando tratándose de una base de datos no electrónica se realice una reproducción con fines privados, y cuando la utilización de la misma se realice con fines de ilustración de la enseñanza o investigación científica, para fines de seguridad pública o a efectos de un procedimiento administrativo o judicial.

Respecto del Derecho *sui generis* de bases de datos, se trata de una institución que se creó en el ámbito comunitario, en concreto, a través de la Directiva 96/9/CE, del Parlamento Europeo y del Consejo, de 11 de marzo de 1996, sobre protección jurídica de las bases de datos.

Su peculiaridad radica en que así como la protección de las bases de datos originales se admite en los tratados internacionales sobre derechos de autor, el derecho *sui generis* es una institución que no se reconoce en la mayoría de países, como en Estados Unidos, si bien algunos países extracomunitarios han seguido el modelo europeo.

En España, el derecho *sui generis* de bases de datos, se regula en los artículos 133 y siguiente de la Ley de Propiedad intelectual, y su singular protección se justifica en la inversión sustancial, evaluada cualitativa o cuantitativamente, que realiza el fabricante de la base de datos, en atención a los medios financieros, el empleo de tiempo, el esfuerzo, la energía u otros de similar naturaleza, empleados para la obtención, verificación o presentación del contenido de la base de datos.

Dicho derecho se reconoce al fabricante de la base, que es la persona natural o jurídica que toma la iniciativa y asume el riesgo de efectuar las inversiones sustanciales orientadas a la obtención, verificación o presentación de su contenido.

El derecho *sui generis* sobre bases de datos nace en el mismo momento en que se da por finalizado el proceso de fabricación de la base de datos, y expirará quince años después del 1 de enero del año siguiente de la fecha en que haya terminado el proceso. Lo único es

que las versiones sucesivas, en la medida en que suponen una inversión sustancial, permiten la renovación de dicho plazo

Mediante el derecho *sui generis*, el fabricante de una base de datos puede autorizar y prohibir la extracción y/o reutilización de la totalidad o de una parte sustancial del contenido de ésta, evaluada cualitativa y cuantitativamente, siempre que la obtención, la verificación o la presentación de dicho contenido representen una inversión sustancial desde el punto de vista cuantitativo o cualitativo.

El derecho *sui generis* tiene una naturaleza puramente patrimonial, por lo que puede transferirse, cederse o darse en licencia contractual.

Eso sí, durante la vigencia del derecho *sui generis* se permite la extracción y/o reutilización repetida o sistemática de "partes no sustanciales del contenido" de una base de datos siempre que dichos actos no afecten a la normal explotación de dicha base de datos y no causen un perjuicio injustificado a los intereses legítimos del fabricante.

Además, el usuario legítimo de una base de datos protegida por el derecho *sui generis*, sea cual fuere la forma en que haya sido puesta a disposición del público, y en clara concordancia con lo previsto para las bases de datos originales en el artículo 34, podrá extraer y/o reutilizar una parte sustancial del contenido de la misma, en los siguientes casos:

a) Cuando se trate de una extracción para fines privados del contenido de una base de datos no electrónica.

b) Cuando se trate de una extracción con fines ilustrativos de enseñanza o de investigación científica en la medida justificada por el objetivo no comercial que se persiga y siempre que se indique la fuente.

c) Cuando se trate de una extracción y/o reutilización para fines de seguridad pública o a efectos de un procedimiento administrativo o judicial.

Pues bien, pese a que tanto las bases de datos electrónicas originales y *sui generis* admiten la posibilidad de extraer datos de dichas bases con fines ilustrativos de enseñanza o de investigación científica en la medida justificada por el objetivo no comercial que se persiga y siempre que se indique la fuente, las medidas tecnológicas y de gestión con las

que se suelen explotar estas bases de datos (p.e. las bases de datos jurídicas) impiden la libre extracción con estos fines ya que su explotación es normalmente a través de licencias de uso.

Evidentemente, dicha extracción o reutilización deberá de realizarse de manera tal que no cause un perjuicio injustificado a los intereses legítimos del titular del derecho o que vaya en detrimento de la explotación normal del objeto protegido.

La jurisprudencia existente en España sobre la materia es muy escasa y se ha centrado en la extracción de todo el contenido y su reutilización bajo otro nombre comercial de bases de datos jurídicas, donde además el fabricante de dichas bases pudo acreditar esa praxis ya que a sus documentos les añadió identificativos singulares o marcas, consistentes en paráfrasis o palabras que no alteran el sentido del texto pero que no están en el documento original. La Unión Europea lo que ha tratado ha sido de evitar monopolios informativo derivados del derecho sui generis, que se proyecta sobre la base en sí pero no sobre sus concretos contenidos, ya que la libertad de empresa no impide que cualquiera pueda realizar una base de datos idéntica o similar a otra ya existente siempre que la fabrique con sus propios recursos y sin que, sobre las materias que son objeto de la base de datos, pueda existir ningún tipo de monopolio que impida su inclusión y utilización en otras bases de datos.

8. La conveniente reforma del derecho de autor en *open access*

El 16 de julio de 2012, el Gobierno del Reino Unido anunció, en respuesta al informe Finch, que ha decidido adoptar una política de acceso abierto a la investigación financiada con fondos públicos. Esto significa que la investigación que está financiada con fondos públicos (Proyectos de investigación de un consejo de investigación o departamento gubernamental, o por fondos públicos, como la Investigación de la Calidad (QR)) tendrán que estar disponible de forma gratuita por vía electrónica, después de un corto período de tiempo para el editor de ganar dinero con ella ("Gold Access")

Evidentemente, ello tiene un impacto en las Revistas que han estado y están financiadas por suscripciones de bibliotecas, particulares y empresas e instituciones, con las que luego se retribuye las aportaciones del autor del artículo. Especialmente en el

caso de Derecho, porque esos artículos después forman parte de las bases de datos jurídicas de las editorial; actualmente su principal fuente de ingresos.

El Consejos de Investigación del Reino Unido (RCUK) anunció el mismo día que todos los artículos financiados con cargo a sus Proyectos de investigación que se presentan a las revistas a partir del 1 de abril de 2013 (siete meses de tiempo a partir de ahora) tendrá que ser de libre acceso.

Eso significa que los editores solo pueden cobrar por la publicación por 1 año antes de que todos tengan acceso (Gold Access), lo que supone una reforma del contrato de edición en la *Copyright Act.*

Esta política se aplica sólo a artículos de revistas, pero es evidente que los "Capítulos de Libros 'sigan el ejemplo y, posiblemente, monografías y manuales y otros materiales docente.

En España, tenemos la *Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, cuyo Artículo 37***,** sobre difusión en acceso abierto, dispone que:

1. Los agentes públicos del Sistema Español de Ciencia, Tecnología e Innovación impulsarán el desarrollo de repositorios, propios o compartidos, de acceso abierto a las publicaciones de su personal de investigación, y establecerán sistemas que permitan conectarlos con iniciativas similares de ámbito nacional e internacional.

2. El personal de investigación cuya actividad investigadora esté financiada mayoritariamente con fondos de los Presupuestos Generales del Estado hará pública una versión digital de la versión final de los contenidos que le hayan sido aceptados para publicación en publicaciones de investigación seriadas o periódicas, tan pronto como resulte posible, pero no más tarde de doce meses después de la fecha oficial de publicación.

3. La versión electrónica se hará pública en repositorios de acceso abierto reconocidos en el campo de conocimiento en el que se ha desarrollado la investigación, o en repositorios institucionales de acceso abierto.

4. La versión electrónica pública podrá ser empleada por las Administraciones Públicas en sus procesos de evaluación.

5. El Ministerio de Ciencia e Innovación facilitará el acceso centralizado a los

repositorios, y su conexión con iniciativas similares nacionales e internacionales.

6. Lo anterior se entiende sin perjuicio de los acuerdos en virtud de los cuales se hayan podido atribuir o transferir a terceros los derechos sobre las publicaciones, y no será de aplicación cuando los derechos sobre los resultados de la actividad de investigación, desarrollo e innovación sean susceptibles de protección."

Lo único es que dicho precepto no se está aplicando, de momento, ya que su aplicación sería un cuestión controvertida, pues podría entrar en clara colisión con derechos en exclusiva de las editoriales.

Con la cobertura normativa actual, y haciendo una adaptación de la misma para todas las Comunidades Autónoma, se debería estudiar una reformar la Ley de Propiedad Intelectual para regular el tema del Gold Access de un año (período que se puede ampliar)en el que las editoriales podrían cobrar.

Una vez hecha esa reforma, ya se podrían todos los proyectos de investigación (nacionales y autonómicos) financiados con fondos públicos, nacionales o autonómicos a tal fin.

Asimismo, se debería de hacer mención en la Ley Propiedad Intelectual a los materiales docentes e investigadores de iniciativa pública y de acceso abierto, con el fin de dar cobertura normativa general a su uso y posibilitar el desarrollo de los materiales docentes propios y accesibles en formato abierto (del que ya he leído en prensa que queréis promover).

Ello, paralelamente, supone iniciar una política de materiales docentes propios en acceso público, dirigida directamente por el Ministerio y por las respectivas Consejerías de Educación.

Finalmente, se debe tener en cuenta que incorporar materiales docentes y de investigación a un *open access* suponer generar, y por tanto gestionar, las propias bases de datos de esas aportaciones, y que deberían retribuir directamente la autoría y actualizaciones de los materiales que no reciben directamente fondos públicos con tal fin. Incluso cabe la posibilidad de que luego se cobrase un canon de acceso (bien a colegios o bien por alumno, a un precio simbólico, de 20, 30 o 50 euros/anuales, con carácter general, con el que retribuir a autores y garantizar la sostenibilidad informática,

teniendo en cuenta que, solo en libros de textos, su coste sería inferior a lo que cuestan actualmente los libros de texto formato papel, 300 euros/niño/año) o, si se prefiere vender por de otra forma, que suponen un importantísimos ahorro y que es necesario para garantizar el correcto funcionamiento del repositorio y la retribución de los derechos de autor.

9. Reflexiones sobre la situación actual de la Universidad y la legislación sobre derechos de autor en la sociedad de la información

Resulta evidente que los límites a los derechos de explotación de obras protegidas cuando se usan con fines de ilustración en la docencia reglada, o cuando se digitalizan por bibliotecas escolares y universitarias y se pone a disposición de la comunidad de docentes y discentes son tan restrictivos que dificultan su uso o utilización de manera racional y libre en esta materia y se reconduce en la práctica a las licencias de uso para ámbito docente o investigador, que a pesar de ofrecer unas condiciones de uso más ventajosa, son notoriamente más incomodas que aquéllas que permite la Directiva 2001/29/CE.

Estas restricciones al uso de obras protegidas en el ámbito docente e investigador, especialmente a través de nuevas tecnologías, mediante la puesta a disposición el aulas virtuales o en intranets de acceso restringido, son la que se detectan en el Libro Verde de Derechos de Autor en la Economía del Conocimiento en el que se aboga por el carácter imperativo de un límite, como el previsto ahora en el artículo 5.3 de la Directiva 2001/29/CE, y que permitiría la reproducción, distribución y comunicación al público de obras protegidas, lo que incluye la puesta a disposición de las obra a través de redes de comunicación (esto es, su puesta a disposición en aulas virtuales o en intranets con acceso restringido a la comunidad científica) cuando el uso tenga únicamente por objeto la ilustración con fines educativos o de investigación científica, algo que en la legislación española no se admite sobre obras protegidas (como prevé la directiva) sino sólo sobre "pequeños fragmentos" de obras científicas que no sean manuales docentes. Del mismo modo que tampoco se permite la puesta a disposición de obras digitalizadas en intranets donde sólo acceda la comunidad docente e investigadora, sino que obliga a que el acceso se haga desde terminales situado en la biblioteca y no mediante un acceso *on demand*, dificultando notablemente el desarrollo lógico de la labor investigadora y reduciendo las posibilidades que ofrece la sociedad de la información en el ámbito docente e investigador.

De ahí la importancia de que estos temas se aborden debidamente en la anunciada reforma de la Ley Propiedad Intelectual, de la que no hay un texto como Proyecto de Ley, sino como anteproyecto, y donde se abordará la reforma del artículo 32 LPI y donde también se debería de abordar las cuestiones prácticas del *open access.*

63. LA INVESTIGACIÓN Y LA INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS JURÍDICAS: SU DIFUSIÓN A TRAVÉS DE LA REVISTA JURÍDICA DE INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN EDUCATIVA (REJIE)

Isabel González Ríos, Prof. Titular de Derecho Administrativo; Directora de la REJIE; Universidad de Málaga; e-mail: isa_gonzalez@uma.es

Resumen:

Con esta comunicación queremos destacar el importante papel que en la formación del profesorado universitario están desempeñando las Revistas jurídicas, especialmente electrónicas, centradas en las innovaciones que se están produciendo en materia de Educación Superior en la rama de Ciencias Jurídicas. En concreto, vamos a presentar la trayectoria seguida por la Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE).

El Espacio Europeo de Educación Superior al que se refiere la Ley Orgánica de Universidades de 2001 exige, entre otros aspectos, un nuevo modelo de enseñanza aprendizaje más participativo y autónomo para los estudiantes universitarios. Ello exige adaptar tradicionales sistemas de enseñanza donde el profesor se limitaba a exponer magistralmente sus conocimientos sobre una materia. En este contexto el docente universitario requiere investigar y aplicar nuevas metodologías y técnicas de enseñanza que contribuyan a hacer efectivo ese cambio auspiciado por el conocido como "Plan Bolonia". Pero además, conviene dar difusión a esas investigaciones y experiencias docentes que pueden ser de utilidad a cualquier profesor de disciplinas jurídicas. Y éste es uno de los objetivos fundamentales de la REJIE, el ser cauce de transmisión del conocimiento en investigaciones sobre innovación docente, o bien, sobre cualquier otro tema de investigación jurídica que permita al profesorado universitario conocer aspectos organizativos o regulatorios de la Universidad y del profesorado. Todo ello orientado a la mejora de la calidad del sistema universitario español.

Palabras clave: revistas electrónicas, innovación docente**,** Ciencias Jurídicas.

Sumario: 1. El docente en Ciencias Jurídicas y las TIC. 2. La Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa: su papel en la formación del profesorado universitario. 3. El Consejo Editorial. 4. Contenidos. 5.-Reflexión final.

1. El docente en Ciencias Jurídicas y las TIC

Internet[702] forma parte de lo que se ha dado en llamar las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC)[703]. Su uso, como apoyo a la docencia, supone una importante vía para la transmisión de conocimientos, por cuanto permite romper con la emisión "*in situ*", facilitando la recepción de información por los usuarios en cualquier lugar simplemente a través de su conexión a la red; a la vez que habilita al estudiante en la búsqueda de información sobre las distintas materias objeto de enseñanza, siempre que sea debidamente tutorizado por el profesor.

Las TIC se configuran así como medios que facilitan el aprendizaje del alumno y que deben ser empleadas por el profesor en su proceso de enseñanza, como herramientas que favorecen la relación profesor-alumno y su evaluación, pero también, con carácter previo, son un medio al servicio del profesor en su formación, que le permiten además realizar el trabajo en equipo[704]. En este sentido, nos interesa Internet como medio en el que localizar información que sirva al profesor universitario en su labor docente. Esta idea subyace en la creación de Revistas Electrónicas dedicadas a la docencia universitaria, como la que presentamos en estas líneas.

---

[702] Adell, J.(1996): La Internet: posibilidades y limitaciones, en AAVV, *La Comunidad Valenciana ante la Sociedad de la Información* (pags.27 y ss). Ed. Fundación Universidad-Empresa; Casanovas, P. (Coord., 2003): *Internet y Pluralismo Político: formas emergentes de regulación*. Granada: Ed.Comares; García Morales, Mª Jesús (2002): Internet como instrumento de información y comunicación, en Torno Más, *Democracia y Medios de Comunicación. Valencia*: Ed. Tirant Lo Blanch-Instituto de Derecho Público; Laguna Paz, J.C. (2002): Internet: aspectos de su régimen jurídico-público en *Revista Española de Derecho Administrativo* nº13, 5-30; Muñoz Machado, S. (2000): *La regulación de la red. Poder y Derecho en Internet*. Madrid:Taurus; Ruiz Rico, G. y Ruiz Ruiz, J.J. (coords, 2003): *Derecho público en Internet: guía de direcciones*, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales; Sánchez Blanco, A. (2000): *Internet, Sociedad, Empresa y Poderes Públicos*. Granada: Comares.

[703] Brauner, J. y Bikkmann, R. (1996); *La Sociedad multimedia. Las futuras aplicaciones del audio-video, la informática y las telecomunicaciones*, traducción de N. Machain. Barcelona: Gedisa; Llanera González, P. (2000): *Internet y comunicaciones digitales: régimen legal de las tecnologías de la información y la comunicación*. Ed. Bosch; Plaza Penadés, J. (2006): Cuestiones actuales de Derecho y Tecnologías de la Información y la comunicación, en la obra colectiva *Monografía de Revista Aranzadi de Derecho y Nuevas Tecnologías*. Ed. Aranzadi, SA.

[704] Cerrillo I Martínez, A. (2010): Docencia del Derecho y las Tecnologías de la Información y la Comunicación en *Revista de Internet, Derecho y Política* nº11, 1 y ss [Reseña en línea:http://idp.uoc.edu/ojs/index.php/idp/article/view/n11-cerrillo/n11-cerrillo-cat]; Valencia Candalija, R.(2010): La aplicación de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del Derecho. Referencia especial al uso de las TIC en *Anuario de la Facultad de Derecho*, nº28, 185-203.

Por ello, con esta comunicación pretendemos dar a conocer y difundir la experiencia que un Grupo de Innovación Docente financiado por la Universidad de Málaga, y compuesto por profesores de la rama de Ciencias Jurídicas viene desarrollando desde el año 2010. En aquel momento y en pleno proceso de implantación del llamado Plan Bolonia[705] estimados necesario la creación de una Revista electrónica que permitiera al profesorado universitario que imparte asignaturas jurídicas[706] reflexionar sobre los cambios que a nivel docente se estaban produciendo en la Universidad, así como, compartir con otros profesores las experiencias docentes que se venían aplicando desde hacía algunos años.

En este contexto surge la *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE)* como un foro abierto a la investigación Jurídica y, más concretamente, a la investigación en aspectos de innovación educativa aplicada a la docencia en disciplinas jurídicas.

2. La Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa: Su papel en la formación del profesorado universitario

La Ley Orgánica de Universidades de 21 de diciembre de 2001 (LOU), reformada posteriormente en el año 2007, regula en el Título XIII el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)[707] con el que se pretende la "armonización" de los sistemas educativos superiores. Para ello se arbitran diversas técnicas tales como la movilidad del profesorado y de los estudiantes, el reconocimiento de titulaciones

[705] Declaración conjunta de los Ministros europeos de educación, de 19 de junio de 1999. Entre los autores que se han referido al Proceso de Bolonia: Fortes Martín, A.(2009): Bolonia o la Supernova. La explosión del proceso de Bolonia y el tránsito del modelo de enseñanza al de aprendizaje, en *El cronista del Estado Social y Democrático de Derecho* nº 4, pags.30 y ss; Llebaría Samper, S. (2009): *El proceso de Bolonia: la enseñanza del Derecho a juicio …¿absolución o condena?* Barcelona: Bosch; Galindo Ayuda, F. (2009): El aprendizaje del Derecho, la reforma de Bolonia (1999) y la Declaración de Lovaina (2009). Presentación de algunas virtualidades de la reforma a través de un ejemplo: las actividades del campus virtual compartido sobre Derecho y Tecnologías de la información y la comunicación, en Galindo Ayuda (coord.). *Derecho, gobernanza y tecnologías de la información del conocimiento*, pags.13 y ss.

[706] Al respecto de las TIC´s en el ámbito de las Ciencias Jurídicas se han referido, entre otros: Cerrillo I Martínez, A. (2007): Las tecnologías de la información y la comunicación en el debate del Derecho público contemporáneo, *Revista Catalana de Derecho Público* nº35; Mikelarena Peña, F. (2000): Recursos de información jurídica de carácter gratuito en Internet para investigadores de Derecho, *Revista Aragonesa de Administración Pública* nº 17, pags.577-616; Peguera, M. (Coord, 2004). *Derecho y Nuevas Tecnologías*. Barcelona:Ediuoc.

[707] Álvarez Rojo, V. (2007): El EEES: una oportunidad para reorientar la docencia universitaria en AAVV (Mª R. León Benítez, Coord.), *La licenciatura de Derecho en el contexto de la Convergencia Europea*, Valencia: Tirant Lo Blanch, 109 y ss; Rodríguez Arana, J. y Palomino, R. (Coords, 2009): *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*. Ed. Aranzadi Cizur.

universitarias, la apertura de la Universidad a la sociedad[708] y, por lo que ahora nos interesa, la "formación a lo largo de toda la vida" y "la calidad docente".

La formación continua y la calidad en la enseñanza universitaria constituyen, pues, uno de los pilares en los que se asienta un modelo de enseñanza-aprendizaje, que si no puede calificase como "nuevo", si al menos puede decirse que está en proceso de cambio[709]. Y esos cambios afectan, entre otros aspectos, a los medios utilizados para adquirir el conocimiento y para su transmisión.

El acceso y uso de las nuevas tecnologías y la participación en la Sociedad del conocimiento a través de los medios y recursos que establezca la Ley se ha configurado como un derecho de los ciudadanos en algunos Estatutos de Autonomía, como en el andaluz[710].

En este sentido, el art.89.5 de la LOU prevé que para alcanzar la calidad del EEES los poderes públicos tienen encomendado el impulso de "programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria". Y así ha sido, no hay más que acercase a los boletines oficiales de las CCAA, o a las iniciativas puestas en marcha por las Universidades para comprobar el impulso, que en los últimos años, vía incentivos y ayudas económicas, se está dando a la implementación de Proyectos de Innovación Educativa.

La puesta en práctica de estos Proyectos y las iniciativas individuales llevadas a cabo por el profesorado universitario exigen de una puesta en común, de un foro en el que poder reflexionar e intercambiar nuestras experiencias sobre la aplicación del EEES en las disciplinas jurídicas.

En este contexto surge la idea de poner en marcha una Revista Electrónica para el ámbito jurídico en la que profesores universitarios de distintas disciplinas jurídicas puedan publicar sus investigaciones relacionadas con el ámbito universitario y sus experiencias en innovación docente, facilitando el conocimiento sobre la puesta en marcha y funcionamiento del EEES.

No obstante, como medio electrónico abierto a cualquier usuario, no queríamos restringir su uso al profesorado europeo, por lo que la utilización de aquella Revista

---

[708] Íñiguez de Onzoño (2009). La educación superior en un entorno global: estrategias de internacionalización de las Universidades, en *La Cuestión Universitaria*, nº 5, pags.197 y ss.

[709] López Sidro López, A. (2011): Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del Profesor Universitario. Entre la innovación y la tradición, en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* nº.4, pags.23 y ss; en línea: http://www.eumed.net/rev/rejie/

[710] Art. 34 de la Ley 2/07, de 19 de marzo, de reforma del Estatuto de Autonomía de Andalucía.

debía estar abierta a profesores de otros continentes, que quisieran exponer sus metodologías docentes y que nos permitiera a largo plazo contrastar con el modelo europeo.

Con estas ideas previas, un grupo de profesores de la Universidad de Málaga, integrados en un Proyecto de Innovación Docente financiado por dicha Universidad, expusimos nuestra idea al Director del Grupo de Investigación EUMET.NET que edita revistas electrónicas en diversas materias, el cual mostró su interés en la publicación de aquel recurso electrónico. Así se edita la Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa (REJIE), cuya consulta está accesible en la página web: http://www.eumed.net/rev/rejie/

3. La apertura internacional de la revista

En línea con el objetivo de apertura de esta Revista electrónica, la misma se compone de un Consejo editorial formado por los miembros que componen el Proyecto de Innovación Docente del que parte la iniciativa, y con un Comité Científico Nacional e Internacional, integrado por Catedráticos de distintas disciplinas jurídicas.

Especial relevancia tiene el Comité Científico Internacional por cuanto colabora en la difusión de la REJIE y por estar integrado por relevantes profesores de países como Canadá, Estados Unidos, Portugal, Francia, Polonia, Italia, México, Cuba, Chile o Bulgaria.

La internacionalización de la Revista ya está teniendo su reflejo en las publicaciones que ha realizado, algunas de las cuales se han hecho en idiomas como el Italiano o el Portugués.

La verificación de que los artículos son inéditos y cumplen los criterios de publicación y debido rigor científico se realiza mediante un proceso de revisión por pares en el que participan evaluadores externos a la entidad editora de la Revista. Ello sin perjuicio de que una vez publicado el artículo la aplicación informática permite una evaluación "a posteriori" por los lectores que pueden efectuar recomendaciones de lectura o comentarios críticos.

Hasta el momento, desde el año 2010 que empezó a editarse la Revista, se han publicado ocho números, siguiendo la periodicidad semestral establecida, según la cual anualmente se publica un número en el mes de enero y otro en el mes de junio. En esta

trayectoria la Revista ha sido indizada en las bases de datos: Latindex (32 criterios cumplidos y difusión internacional), Dice-Isoc e IdeasRePec.

4. Contenidos y organización

La REJIE presenta un amplio campo de materias que pueden ser objeto de tratamiento siempre que se refieran o vinculen al ámbito jurídico: nuevos planes de estudio en Ciencias Jurídicas en el marco del EEES, la metodología docente utilizada (técnicas de enseñanza aprendizaje, habilidades y competencias[711], comentarios jurisprudenciales…), novedades normativas, bibliográficas y jurisprudenciales; movilidad de estudiantes y profesorado; vinculación de la enseñanza universitaria con la sociedad, estudios interdisciplinares, calidad docente o nuevas tecnologías de la información y de la comunicación aplicadas a la docencia[712].

Dada la amplitud de la temática sobre la que versa la REJIE, y a la vista de los artículos que nos va remitiendo el profesorado universitario para su publicación, en los ocho números que llevamos publicados hemos optado por incluir en un primer lugar aquellos estudios de investigación sustantiva de una materia, seguidos de las publicaciones que analizan experiencias docentes individuales o colectivas ya desarrolladas. Cada número incluye, además, varias recensiones de libros dedicados a materias vinculadas a la temática propia de la Revista. Todo ello va precedido por una presentación de la Directora de la Revista que introduce al lector en los temas que en cada número se abordan.

Por lo que respecta a los artículos de investigación publicados en la REJIE podemos citar como más destacados el del Prof. Martín Retortillo, Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad Complutense de Madrid, reconocido administrativista, que nos permitió la publicación de su artículo "Acerca de la enseñanza de la Ciencia del

---

[711] García Martínez, J.(2007): Las competencias y la nueva organización de la enseñanza, en AAVV (Coord. León Benítez), *La Licenciatura en Derecho en el contexto*…, op, cit, pags.173 y ss. León Benítez, Mª R. y Leal Adorna, Mª M.: Cómo afrontar la enseñanza del Derecho basada en competencias, en AAVV (Coord. García San José, D.) en *Innovación Docente y Calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia: Laborum, pag.61 y ss.

[712] Ayllón-Díaz González, J. M. (2010): El uso de las Plataformas de enseñanza virtual para impartir asignaturas, en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* nº 1, pags.46 y ss; Palomino Lozano, R. (2009). El uso de las TIC´s en la enseñanza y aprendizaje de los estudios jurídicos, en AAVV (Dirs. Rodríguez Arana, J. y Palomino, R.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI*…, op, cit, pags.298.

Derecho Administrativo en las Facultades Universitarias" publicado originariamente en 1985 en el libro Homenaje a D. Carlos Ruíz del Castillo, y en el que se realizan interesantes reflexiones sobre la metodología docente y el papel del profesorado en la enseñanza universitaria. También destaca el dedicado a los Programas sobre evaluación de la calidad docente en las Universidades, el llamado "Programa Docentia" de la ANECA y el correspondiente a nivel andaluz, realizado por el profesor José Mª Souvirón Morenilla, Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad de Málaga. En este artículo se pone en relación dichos sistemas de evaluación docente con lo dispuesto en el nuevo Estatuto del Profesorado Universitario, entre los que se producen importantes correlaciones. En la misma línea, un relevante profesor del Derecho Administrativo, el Dr. Gaspar Ariño, Catedrático de Derecho Administrativo de la Universidad Complutense de Madrid, nos remitió un artículo sobre el estudio y comprensión del Derecho Público, ofreciéndonos una práctica guía de estudio de esta rama del Derecho.

Hemos, también de destacar el estudio que el Prof. Jiménez Soto, Prof. Titular de Derecho Administrativo de la Universidad de Granada, realiza, en un primer momento, en el número 1 de la REJIE del Borrador del Estatuto del Estudiante realizado por el Ministerio de Ciencia e Innovación en el año 2009, y en un segundo momento, en el número 3 de la REJIE, del Estatuto del Estudiante Universitario, publicado finalmente en diciembre de 2010. En ambos casos el autor se centra, de forma especial, en el análisis de los derechos y deberes de los estudiantes que se recogen en el citado Estatuto. Pero no solo desde la perspectiva del Derecho Administrativo se han abordado cuestiones relevantes de la educación universitaria sino que también otras disciplinas jurídicas han tenido especial consideración en la REJIE. Así, por ejemplo, la interrelación entre el Derecho y la literatura, abordada desde la Filosofía del Derecho, ha ilustrado al profesorado universitario, tal es el caso del artículo del profesor José Calvo, Catedrático de Filosofía del Derecho de la Universidad de Málaga, incluido en el número 7 de nuestra Revista.

La comparación entre la implantación del Proceso de Bolonia en los estudios jurídicos en Inglaterra y Alemania como sistemas contrapuestos en su apreciación del nuevo modelo de enseñanza, ha sido tratado por el Prof. Bruno Rosado, Prof. Titular de Derecho Civil de la Universidad de Málaga.

Por otra parte, la REJIE ha publicado varios artículos elaborados por profesores de Universidades Extranjeras. Concretamente el realizado por el Prof. Lucio Pegoraro, Catedrático de Derecho Comparado de la Universidad de Bolonia, dedicado a los modelos de aprendizaje y evaluación de los estudiantes de disciplinas jurídico-públicas y la elaboración de los test diseñados para evaluar y facilitar a los estudiantes una autoevaluación de su aprendizaje. El Prof. Paulo Da Cunha, Catedrático y Director del Instituto Jurídico Interdisciplinar de la Facultad de Derecho de la Universidad de Oporto, presenta a los lectores de la REJIE un artículo en el que analiza los criterios que se vienen aplicando en las acreditaciones del profesorado y los procedimientos altamente burocratizados que se emplean, realizando una propuesta de aplicación de criterios más objetivos, que favorezcan la carrera docente y la cooperación entre el profesorado. Por su parte, el Prof. Godim Machado Lima nos remitió un artículo referido a la figura de Kant, más alejado de análisis jurídico, pero centrado en cuestiones filosóficas claramente enlazadas con el Derecho y la ética.

Junto a los anteriores trabajos nos encontramos con aquellos que realizan reflexiones sobre la implantación del proceso de Bolonia en nuestras Universidades y que se centran en la renovación de las técnicas pedagógicas para favorecer la adquisición de competencias y habilidades de los estudiantes en disciplinas jurídicas. La realización de informes jurídicos, la utilización de simulaciones o el método del caso, la preparación y exposición de los alumnos sobre temas de la programación docente, el uso por el profesorado de las Plataformas virtuales que las Universidades ponen a disposición del docente, la simulación de juicios, la asistencia del alumnado a actuaciones judiciales reales, la técnica docente de realización de ensayos y casos prácticos para evaluar y desarrollar competencias retóricas orales y escritas, el uso de la literatura en la enseñanza del derecho y de la teoría jurídica, entre otras, son algunas de las experiencias docentes que un importante número de profesores vienen poniendo en práctica en las Facultades de Derecho españolas.

Por último, hemos de destacar la participación que, en la escasa trayectoria de la REJIE, han realizado profesores de distintas Universidades nacionales como: la Universidad de Málaga, de Granada, de Huelva, Pablo de Olavide, de León, de Santiago de Compostela, Complutense de Madrid y su centro asociado de Villanueva, Autónoma de Madrid, Carlos III de Madrid, de Alcalá, de Cádiz, de Murcia, de Jaén, Universitat

Rovira i Virgili, Universidad de Vigo o la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid; así como, Universidades extranjeras como la Universidad de Bolonia (Italia), la Universidad do Porto (Portugal), la Universidad Estadual do Piauí (Portugal), la Universidad Autónoma de Durango (México); Universidad de Río Grande do Sul (Brasil); Universidad de Cienfuegos (Cuba); University of Plovdir (Bulgaria) o la Universidad Autónoma de Chihuahua (México).

5. Consideraciones finales

Hoy más que nunca el profesor universitario debe estar el día no solo de los conocimientos que debe transmitir a los estudiantes, sino también, de las nuevas metodologías de enseñanza y de los medios a utilizar en su transmisión. La necesidad de innovar en las metodologías docentes y en la forma de transmitir los conocimientos resulta hoy imprescindible si queremos formar a profesionales que sigan formándose durante toda la vida. Y en esta labor, Internet y las Revistas Electrónicas dedicadas a la innovación docente juegan un papel destacado.

En esta línea, la Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa se está convirtiendo en una referencia obligada de consulta para el profesor de Ciencias Jurídicas que quiera conocer, no solo qué experiencias docentes se están realizando en España o en el extranjero que facilitan la adquisición de competencias por los estudiantes de forma más activa y participativa, sino también, el estado de cuestiones importantes atinentes a la Universidad (implantación de los nuevos Planes de Estudios; evaluación de la calidad docente; derechos y deberes de los estudiantes universitarios, etc).

En definitiva, con esta comunicación hemos querido dar difusión a un medio electrónico de indudable interés para el profesor de cualquier rama del Derecho, a la vez que invitar a todo el que esté interesado en publicar sobre la Educación Superior en Ciencias Jurídicas a que visite la página web de la REJIE. Quisiera terminar agradeciendo a todos aquellos profesores que ya han confiado en nuestra Revista su colaboración.

6. Bibliografía

Adell, J.(1996): La Internet: posibilidades y limitaciones, en AAVV, *La Comunidad Valenciana ante la Sociedad de la Información*, Ed. Fundación Universidad-Empresa.

Álvarez Rojo, V. (2007): El EEES: una oportunidad para reorientar la docencia universitaria en AAVV (Mª R. León Benítez, Coord.), *La licenciatura de Derecho en el contexto de la Convergencia Europea*, Valencia: Tirant Lo Blanch.

Ayllón-Díaz González, J.M (2010): El uso de las Plataformas de enseñanza virtual para impartir asignaturas. En *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* nº 1.

Brauner, J. y Bikkmann, R. (1996): *La Sociedad multimedia. Las futuras aplicaciones del audio-video, la informática y las telecomunicaciones*, traducción de N.Machain. Barcelona: Gedisa.

Casanovas, P. (Coord., 2003): *Internet y Pluralismo Político: formas emergentes de regulación*. Granada: Ed. Comares.

Cerrillo I Martínez, A. (2007): Las tecnologías de la información y la comunicación en el debate del Derecho público contemporáneo, *Revista Catalana de Derecho Público* nº35.

Cerrillo I Martínez, A. (2010): Docencia del Derecho y las Tecnologías de la Información y la Comunicación. *Revista de Internet, Derecho y Política* nº11, [Reseña en línea:http://idp.uoc.edu/ojs/index.php/idp/article/view/n11-cerrillo/n11-cerrillo-cat].

Fortes Martín, A.(2009): Bolonia o la Supernova. La explosión del proceso de Bolonia y el tránsito del modelo de enseñanza al de aprendizaje, en *El cronista del Estado Social y Democrático de Derecho* nº 4, pags.30 y ss.

Galindo Ayuda, F. (2009). El aprendizaje del Derecho, la reforma de Bolonia (1999) y la Declaración de Lovaina (2009). Presentación de algunas virtualidades de la reforma a través de un ejemplo: las actividades del campus virtual compartido sobre Derecho y Tecnologías de la información y la comunicación, en Galindo Ayuda (coord.). *Derecho, gobernanza y tecnologías de la información del conocimiento*.

García Martínez, J.(2007): Las competencias y la nueva organización de la enseñanza, en AAVV (Coord. León Benítez), *La Licenciatura en Derecho en el contexto de la Convergencia Europea*, Valencia: Tirant Lo Blanch.

García Morales, Mª Jesús (2002): Internet como instrumento de información y comunicación, en Torno Más, *Democracia y Medios de Comunicación. Valencia*: Ed. Tirant Lo Blanch-Instituto de Derecho Público.

Íñiguez de Onzoño (2009): La educación superior en un entorno global: estrategias de internacionalización de las Universidades, en *La Cuestión Universitaria*, nº5.

Laguna Paz, J.C. (2002): Internet: aspectos de su régimen jurídico-público en *Revista Española de Derecho Administrativo* nº13.

León Benítez, Mª R. y Leal Adorna, Mª M.: Cómo afrontar la enseñanza del Derecho basada en competencias, en AAVV (Coord. García San José, D.) en *Innovación*

Docente y Calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior. Murcia: Laborum.

López Sidro López, A. (2011): Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del Profesor Universitario. Entre la innovación y la tradición, en *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* nº.4; en línea: http://www.eumed.net/rev/rejie/

Llanera González, P. (2000): *Internet y comunicaciones digitales: régimen legal de las tecnologías de la información y la comunicación*. Ed. Bosch.

Llebaría Samper, S. (2009): *El proceso de Bolonia: la enseñanza del Derecho a juicio …¿absolución o condena?* Barcelona: Bosch.

Mikelarena Peña, F. (2000): Recursos de información jurídica de carácter gratuito en Internet para investigadores de Derecho, *Revista Aragonesa de Administración Pública* nº 17.

Muñoz Machado, S. (2000). *La regulación de la red. Poder y Derecho en Internet*. Madrid: Taurus; Ruiz Rico, G. y Ruiz Ruiz, J.J. (coords, 2003) *Derecho público en Internet: guía de direcciones*, Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Palomino Lozano, R. (2009). El uso de las TIC´s en la enseñanza y aprendizaje de los estudios jurídicos, en AAVV (Dirs. Rodríguez Arana, J. y Palomino, R.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*. Ed. Aranzadi Cizur.

Plaza Penadés, J. (2006). Cuestiones actuales de Derecho y Tecnologías de la Información y la comunicación, en la obra colectiva *Monografía de Revista Aranzadi de Derecho y Nuevas Tecnologías*. Ed. Aranzadi, SA.

Peguera, M. (Coord, 2004): *Derecho y Nuevas Tecnologías*. Barcelona: Ediuoc.

Rodríguez Arana, J. y Palomino, R. (Coords, 2009). *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*. Ed. Aranzadi Cizur.

Sánchez Blanco, A. (2000). *Internet, Sociedad, Empresa y Poderes Públicos*. Granada: Comares.

Valencia Candalija, R. (2010). La aplicación de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del Derecho. Referencia especial al uso de las TIC. *Anuario de la Facultad de Derecho*, nº28, 185-203.

64. LA DIFUSIÓN CIENTÍFICA DE LA ACTIVIDAD DOCENTE DEL DERECHO: LA EXPERIENCIA DE LA REVISTA DOCENCIA Y DERECHO

Manuel Izquierdo Carrasco, Catedrático de Derecho Administrativo, Universidad de Córdoba. E-mail: manuel.izquierdo@uco.es

Resumen:

Tras una breve exposición del nacimiento de la Revista Docencia y Derecho, se adopta un enfoque deliberadamente crítico y provocador de las tres cuestiones básicas que la organización del Congreso ha trasladado a los intervinientes en la mesa redonda sobre la difusión científica de la actividad docente del Derecho: ¿cómo conseguir publicar los trabajos e investigaciones que se realizan?; ¿cómo lograr la difusión amplia y eficaz de los materiales y textos que se generan para que puedan ser leídos por otros?; y ¿cómo obtener una retroalimentación de las propuestas que se presentan en los materiales y textos que se difunden?.

Palabras clave: Revista Docencia y Derecho; material docente; publicación científica

1. Introducción

1.1. Cuándo, cómo y porqué surge la revista Docencia y Derecho

El proyecto que da soporte a la Revista Docencia y Derecho surge en 2009, dentro de una convocatoria de financiación de proyectos de innovación docente de la Universidad de Córdoba, y el primer número ve la luz en 2010. En esos momentos, se siente la necesidad de una Revista que sirviera de vehículo para que los profesores universitarios en las Ciencias Jurídicas pudieran publicar, garantizando su autoría y el correspondiente reconocimiento a efectos curriculares, los materiales docentes innovadores que hubieran creado; y también pudieran reflexionar sobre su actividad docente y exponer sus experiencias. Si bien en otras ramas del conocimiento se podían encontrar en aquellos años experiencias próximas que evidentemente servirían de referente (vid. revista REDUCA Biología, http://www.revistareduca.es/), no ocurría lo mismo en el ámbito de las Ciencias Jurídicas (la Revista de Educación y Derecho publica su primer número en el año 2009; y la Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa en el mismo 2010).

La inexistencia de ese medio de difusión tenía, al menos, dos consecuencias relevantes:

- El esfuerzo de renovación pedagógica que el grial de la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior estaba generando en todas las Facultades de Derecho o Ciencias Jurídicas de España no estaba siendo suficientemente rentabilizado al existir un desconocimiento de las experiencias que cada Centro o área estaban llevando a cabo. No obstante, ese desconocimiento se subsanó en parte con las valiosas experiencias de Jornadas o Congresos de innovación pedagógica en el ámbito de los estudios de Derecho que empezaron a organizarse regularmente.
- Al no existir un medio adecuado de publicación de esas experiencias con sus resultados, el esfuerzo del profesorado implicado no podía repercutir de manera favorable en su carrera universitaria. A este respecto, debe tenerse en cuenta que la elaboración y publicación de material docente es uno de los criterios de evaluación recogidos en el Anexo del Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios (ANECA, 2008, 70-71). Por tanto, era y es preciso disponer de instrumentos que acrediten dicha autoría, pues la mera publicación

en las aulas virtuales de las distintas universidades no satisface adecuadamente dicha necesidad y tampoco facilita una difusión adecuada del trabajo.

Pues bien, es a esa situación a la que se pretendía hacer frente con la edición de la Revista Docencia y Derecho y, con ello, aportar un pequeño grano a la calidad de la docencia en las Ciencias Jurídicas.

A partir de ahí, la Revista adoptó una estructura sistemática que se entendía la más coherente con estos presupuestos y fines:

- Estudios. Apartado destinado a la publicación de aquellos trabajos que tengan un alcance transversal sobre la Docencia en el ámbito del Derecho

- Materiales Docentes. Recoge los trabajos que puedan tener una aplicación práctica directa en la docencia, adaptados al EEES y que destaquen por su carácter innovador (diseño de actividades grupales, supuestos prácticos, etc.).

- Reseñas. Apartado reservado a recensiones de obras de carácter docente o noticias de interés vinculadas con el objeto de la Revista.

1.2. La finalidad de esta mesa redonda

El tema de la mesa redonda es "La difusión científica de la actividad docente del Derecho". Sin perjuicio de que se dejaba la puerta abierta a tratar las cuestiones que consideráramos oportunas relacionadas con dicho tema, la organización de este Congreso formulaba a los intervinientes en esta mesa las siguientes tres preguntas:

- ¿Cómo conseguir publicar los trabajos e investigaciones que se realizan?
- ¿Cómo lograr la difusión amplia y eficaz de los materiales y textos que se generan para que puedan ser leídos por otros?
- ¿Cómo obtener una retroalimentación de las propuestas que se presentan en los materiales y textos que se difunden?

En las siguientes páginas, con un planteamiento deliberadamente crítico y provocador, intentaremos responder, desde la experiencia que nos ha dado la dirección de la mencionada Revista durante estos años, a tales preguntas.

2. ¿Cómo conseguir publicar los trabajos e investigaciones que se realizan?: El papel de los juristas no es hacer investigación docente

Existe en la actualidad un número suficiente de vías para conseguir la publicación de los trabajos docentes en el ámbito de las ciencias jurídicas (las revistas que representamos

los componentes de esta mesa son una muestra de ello, aunque ni mucho menos la única vía). Por tanto, mucho más relevante resulta detenerse un momento a reflexionar sobre cuál entendemos que debiera ser el contenido o enfoque de dichos trabajos, de manera que los mismos redunden en una mejora de la docencia en las ciencias jurídicas.

Aunque resulte evidente, quizás no esté de más recordar que el papel del profesor universitario vinculado a las ciencias jurídicas es el de hacer investigación jurídica, pero no docente. Una cosa es que este profesor se muestre interesado en mejorar su docencia, lleve a cabo experiencias de innovación e incluso reflexione sobre ello; y otra muy distinta, que realice investigación docente. La investigación docente necesita una formación, unos conocimientos, unos métodos, etc., que no son los nuestros. Hay ramas del conocimiento –las Ciencias de la Educación- especializadas en esta materia y son ellas las que deben llevar a cabo las correspondientes tareas de investigación y hacer así avanzar el saber en este ámbito. Esto es, son a esos otros investigadores a quienes corresponde elaborar las construcciones y a nosotros, los profesores de Derecho, analizarlas, estudiarlas y, en su caso, trasladarlas a nuestra actividad docente. Sería un flaco favor, a nosotros mismos y a la actividad docente, si nuestro obrar fuera otro y cayéramos en la tentación de teorizar, por ej., sobre las competencias o la metaevaluación. Lo que nos corresponde es recoger los frutos que otros investigadores deben elaborar, pero no convertirnos en lo que no somos. Eso no impide que, con la base y el conocimiento que nos dan esas otras ramas del saber, llevemos a cabo experiencias y proyectos de innovación docente y que después, incluso, queramos recoger los mismos y sus resultados en una publicación. Pero no –entendemos- para hacer nosotros ciencia, sino para facilitar materiales con los que otros la hagan o, más modestamente, para servir de referente (en lo bueno y en lo malo) a otros que quieran seguir ese camino.

Por tanto, a nuestro juicio, el contenido de estas revistas debería ser el siguiente: recoger trabajos propiamente de investigación de profesionales ajenos a la docencia jurídica y que tuvieran una especial trascendencia para la misma; recoger trabajos donde se expongan experiencias y se reflexione sobre la docencia en las ciencias jurídicas (pero no donde se haga investigación en sentido estricto); y finalmente materiales para la docencia que pudieran ser empleados por otros profesores. A nuestro juicio, este último contenido, en muchas ocasiones minusvalorado y olvidado, debería revitalizarse, pues es de una utilidad casi inmediata.

3. ¿Cómo lograr la difusión amplia y eficaz de los materiales y textos que se generan para que puedan ser leídos por otros? O mejor aún, ¿Cómo conseguir que se lea?

A día de hoy, existen instrumentos que permiten una difusión amplia y eficaz para esos trabajos a los que nos hemos referido en el apartado anterior. Las revistas aquí representadas son una buena muestra, pero no la única. Debe tenerse en cuenta que existen otras revistas on line con una finalidad próxima y que también hay otros medios de difusión: repositorios en internet; instrumentos propios de cada Universidad para difundir sus proyectos de innovación o mejora docente; etc. Por tanto, entendemos que esa difusión es perfectamente visible y accesible. El problema es más bien el contrario: que se publica demasiado y que no leemos todo lo que deberíamos leer. Nada nuevo, pues la situación es la misma en las publicaciones directamente vinculadas con la actividad de investigación en las ciencias jurídicas.

No podemos detenernos ahora en analizar la trascendencia que tiene el conocimiento de la doctrina específica de nuestra disciplina: en primer lugar, nos permite tomar noticia de facetas de la realidad social y científica que, por mor de la necesaria especialización, se encuentran alejadas de nuestro campo de investigación[713]; en segundo lugar, la doctrina también supone aprendizaje, pues leyendo a los demás se aprende y la vida del profesor universitario constituye una vida de estudio continuado; y finalmente, esa lectura de otros autores fomenta nuestro espíritu crítico[714]. Pues bien, todas estas reflexiones son plenamente trasladables al ámbito que ahora nos ocupa.

Por tanto, el problema estriba en convencernos de la necesidad de esa lectura y no sucumbir a esta celeridad tan propia de nuestro tiempo y en seleccionar lo que se lee, pues resulta del todo punto imposible abarcar siquiera una mínima parte de lo que se publica. Parece, a juzgar por la opinión de autores de diversas épocas, que este exceso de libros no es fenómeno exclusivo de nuestros días. IHERING proponía que, a ejemplo

[713] Como destacaba GUITTON: "no somos exploradores de tierras vírgenes; los que nos han precedido han trazado los caminos, señalizado los puntos de agua" (1999, 52).

[714] Ser profesor universitario es cabalmente eso: cuestionar continuamente la realidad que nos rodea; someter permanentemente las instituciones y la teoría a chequeo, porque no hay ningún tema que esté definitivamente cerrado al conocimiento científico y a la investigación. Como decía GARRIGUES, el Derecho no es una ciencia exacta, "el Derecho, que es cosa muy distinta de la Literatura y de la Poesía, no tiene nada de poético; se parece más bien a las Matemáticas, pero son unas matemáticas especiales, porque así como el matemático sabe que si el cálculo está bien hecho el resultado será siempre exacto, en Derecho no podemos decir lo mismo, siempre quedamos inciertos ante la exactitud de nuestras conclusiones" (1978, 158).

del *"ius liberorum"*, se pueda conceder un *"ius librorum"* por el que se exima a los aspirantes al Profesorado de la obligación de publicar y se libere a la Ciencia de tal peligro (1987, 113); y JOSÉ DE CADALSO, en su *Carta VIII*, escribía con cierta sorna que "…a medida que se han ido multiplicando los Autores de esta Facultad (de Jurisprudencia) se ha ido obscureciendo la justicia. A este paso, me parece cada nuevo escritor de leyes como el infractor de ellas: tanto delito es comentarlas como quebrantarlas" (1827, 46). También DE CASTRO, con una visión más realista y objetiva, aun constatando este exceso de libros, matizaba que el peligro para la ciencia jurídica no descansa en este exceso, sino en la falta de sólida fundamentación de algunos de ellos (1987, 514).

Por nuestra parte, huyendo de cualquier juicio de valor acerca de la calidad científica de los libros y artículos que se publican, lo que sí constatamos es su número y las finitas posibilidades humanas de leer todo lo que se publica[715]. Pero ese es un mal que carece de remedio y, además, que se ha visto acrecentado en los últimos años por los criterios establecidos por la ANECA para la acreditación a los cuerpos docentes universitarios (no sólo en la valoración de la actividad investigadora, sino también en la actividad docente, al incluir la publicación de material docente entre los criterios que se tienen en cuenta en esta última). En este sentido, sea cierto o no, se ha ido creando una sensación de que lo verdaderamente importante no es la calidad del trabajo, sino el número de publicaciones y otros aspectos externos y formales, tales como el prestigio de la editorial o la revista (se diga lo que se diga, los procesos de evaluación de los originales presentados a publicación no siempre cumplen adecuadamente con la

[715] GONZÁLEZ NAVARRO, al hilo de la publicación de su repertorio bibliográfico sobre Derecho Administrativo y Ciencia de la Administración, se refería ya a esta realidad en el año 1976 -y desde entonces hasta nuestros días, el crecimiento ha sido claramente exponencial-, con la expresión la "rebelión del libro". Creemos que la cita, aunque extensa, merece ser recogida: "El libro -instrumento benéfico nacido para facilitar la conservación de las ideas y hacer posible así el progreso de la Humanidad- se ha vuelto insumiso, indócil, rebelde. Con su elegante y persuasiva prosa nos describió ORTEGA -hace más de cuarenta años- este fenómeno preocupante para el hombre de ciencia: «Todo lo que el hombre inventa y crea para facilitarse la vida, todo eso que llamamos civilización y cultura, llega un momento en que se revuelve contra él... Es el inconveniente de ser creador. Al Dios del Cristianismo le aconteció ya esto: creó el ángel de grandes alas místicas y el ángel se le rebeló. Creó al hombre sin más alas que las de la fantasía; pero el hombre también se rebeló, se revolvió contra Él y empezó a ponerle dificultades. Hoy vivimos una hora sobre manera característica de esta trágica peripecia... Las ciencias, al engrosar fabulosamente y multiplicarse y especializarse, rebasan las capacidades de adquisición que el hombre posee y le acongojan y oprimen como plagas de la naturaleza. Está el hombre en peligro de convertirse en esclavo de sus ciencias... La inversión característica de esta rebelión contra su creador de las creaciones humanas es ya inminente: en vez de estudiar para vivir va a tener que vivir para estudiar... El mismo hombre de ciencia advierte que una de las grandes dificultades de su trabajo está en orientarse en la bibliografía de su tema... Hay aquí, pues, un drama: el libro es imprescindible en estas alturas de la historia, pero el libro está en peligro porque se ha vuelto un peligro para el hombre.»" (1976, 7).

finalidad para la que se han establecido); o si el trabajo es o no citado. Y si ya no damos abasto para leer a otros autores en lo que es nuestra misión característica de investigación jurídica, ¿qué no ocurrirá con todos estos trabajos sobre docencia publicados a través de los más diversos medios?

4. ¿Cómo obtener una retroalimentación de las propuestas que se presentan en los materiales y textos que se difunden?

Para intentar responder a esta pregunta, debo confesar que lo primero que hice fue acudir al Diccionario de la Lengua Española, de la Real Academia, para buscar el término "retroalimentación". No existía. Ya en la página web de la Real Academia, encontré la palabra "realimentar", como un avance de la vigésima tercera edición, y cuya propuesta de definición es "alimentar un sistema o circuito mediante el retorno de una parte de su salida". Por tanto, parece que de lo que se trata es de reflexionar en torno a cómo el trabajo publicado por un autor puede enriquecerse con las reacciones que ese mismo trabajo haya tenido en otros profesores.

Hasta ahora, lo habitual en el ámbito de las ciencias jurídicas ha sido que esa realimentación no ha sido frecuente. Sólo en contadas ocasiones una determinada publicación ha abierto un debate, con otras publicaciones generalmente con tesis opuestas, que hayan ocasionado que el autor haya vuelto nuevamente sobre sus planteamientos para reafirmarlos, modificarlos o desarrollarlos. Lo más normal es que esa realimentación, al menos así entendida, no se produce y son otros autores o estudiosos los que al ocuparse de la misma materia se enfrentarán a esa diversidad de opiniones y construirán sobre su base. Quizás esta situación haya sido abonada por un entendimiento erróneo del valor del debate de ideas y la contraposición de posturas.

No obstante, en los últimos tiempos, parece que se están dando algunos pasos en esa línea de una realimentación más efectiva e inmediata. Uno de estos pasos es que las normas de edición de las revistas científicas van introduciendo como una exigencia la inclusión del correo electrónico del autor en los datos de afiliación. En esta línea, esta mención se incluye entre los criterios, política y procedimientos para la postulación, aceptación y permanencia de revistas científicas en la colección SciELO (*Scientific*

Electronic Library Online)[716]. La inclusión de este correo electrónico posibilita una comunicación directa e inmediata con el autor por parte de otros investigadores o profesores, lo que puede favorecer esa realimentación que nos ocupa. Si bien es cierto que se trata de un sistema de realimentación que permanece opaco al resto de investigadores y estudiosos; y a la propia dirección de la Revista donde se publicó el trabajo.

Otro paso que se está dando en algunas revistas para potenciar estos debates es la apertura de un blog o foro on line. A este respecto, la intención de la Revista que dirijo –si la aplicación informática que le da soporte lo permite- es abrir en el mes de septiembre –coincidiendo con la publicación de un nuevo número- un foro, aunque circunscrito al debate y reflexión sobre los trabajos publicados en la revista. La ventaja que este instrumento presenta con respecto al contacto directo mediante el correo electrónico es que es un sistema abierto y, por tanto, transparente también a otros investigadores o profesores que pueden también integrarse en el debate y enriquecerlo con sus aportaciones. Ya veremos sus resultados.

Bibliografía

ANECA. (2008). *Programa Academia. Principios y orientaciones para la aplicación de los criterios de evaluación*, v. 2.0, en www.aneca.es (22 de julio de 2013).

DE CADALSO, JOSÉ. (1827). *Cartas Marruecas.* París: Bobé e Hingray Libreros.

DE CASTRO Y BRAVO, FEDERICO. (1984, edición facsímil). *Derecho Civil de España*, I. Madrid: Civitas.

GARRIGUES DIAZ-CAÑABATE, JOAQUÍN. (1978). *Temas de Derecho vivo.* Madrid: Tecnos.

GONZÁLEZ NAVARRO, FRANCISCO. (1976). *Derecho Administrativo y Ciencia de la Administración. Repertorio bibliográfico de autores españoles.* Madrid: Servicio Central de Publicaciones de la Presidencia del Gobierno y Boletín Oficial del Estado.

GUITTON, JEAN. (1999). *El trabajo intelectual. Consejos a los que estudian y a los que escriben*. Trad. Francisco Javier de Fuentes Malvar. Madrid: Ediciones RIALP.

IHERING, RUDOLF. (1987). *Bromas y veras en la ciencia jurídica*. Trad. Tomás A. Banzhaf. Madrid: Thomson-Civitas.

[716] http://scielo.isciii.es/avaliacao/criterios_scielo.htm (24 de julio de 2013), punto 5.2.9. No obstante, este requisito no se recoge en los criterios LATINDEX.

PARTE XIV. EL GRADO EN CRIMINOLOGÍA Y LA INSERCIÓN EN EL MERCADO PROFESIONAL

El Grado en Criminología ha abierto un nuevo horizonte profesional a los titulados en esta disciplina ya que por primera vez se concentra su reconocimiento de título oficial e independiente de otras titulaciones. Esta situación, junto a su carácter interdisciplinar, y por tanto que participa de contenidos de muchas otras materias, debería facilitar la inserción profesional; y, sin embargo, no siempre es así. Por ello, se pretende analizar las distintas salidas profesionales que pueden tener los titulados en Criminología, las competencias profesionales que han adquirido en sus estudios y el tejido social que puede facilitar esta inserción laboral.

Objetivos:

- Reflexionar sobre el nuevo Grado en Criminología y sus salidas profesionales
- Analizar la implicación de la Universidad en la creación de espacios profesionales de las nuevas titulaciones.
- Identificar perfiles profesionales criminológicos y determinar su marco definitorio.

65. LA COORDINACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE GRADO EN CRIMINOLOGÍA: EVALUACIÓN DEL MODELO DESARROLLADO EN LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA A LA LUZ DE LAS COMPETENCIAS Y PERFILES PROFESIONALES A LOS QUE SE DIRIGE

Vicenta Cervelló Donderis[*], Profesora Titular de Derecho penal; Universitat de València. E-mail: Vicenta.Cervello@uv.es

Asunción Colás Turégano[**], Profesora Titular de Derecho penal; Universitat de València. E-mail: Asuncion.Colas@uv.es

Javier Guardiola García[***], Profesor Titular de Derecho penal; Universitat de València. E-mail: Javier.Guardiola@uv.es

Resumen:

Se analiza críticamente el proceso de implantación de los estudios de Grado en Criminología en la Universidad de Valencia, y en particular los mecanismos de coordinación docente. Se plantea hasta qué punto el diseño y desarrollo del plan de estudios satisface los requerimientos de los perfiles profesionales para los que se diseña, y proporciona las competencias que éstos requieren.

Palabras Clave: Coordinación docente – Competencias profesionales – Espacio Europeo de Educación Superior – Grado en Criminología – Perfiles profesionales

Abstract:

The implementation process of the Degree in Criminology at the University of Valencia is critically analyzed, and in particular educational coordination mechanisms. Arises to what extent the design and development of the curriculum meets the requirements of the job profiles for which it is designed, and provides the skills that they require.

Keywords: Educational coordination – Professional skills – European Higher Education Area – Degree in Criminology – Professional profiles

---

* Ha sido Vicedecana de Estudios de la Facultat de Dret durante la implantación del Grado en Criminología.

** Ha sido Coordinadora del Grado en Criminología durante su implantación.

*** Coordinador del Programa de doble Grado Derecho-Criminología durante su implantación.

Introducción

La Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia ha querido aprovechar la implantación de los nuevos Grados para garantizar una adaptación efectiva al Espacio Europeo de Educación Superior que implique, más allá de una modificación de los planes de estudios, un cambio en las metodologías de enseñanza-aprendizaje entendido como ocasión para mejorar la docencia. Sin pretender homogeneizar absolutamente la docencia ni limitar la libertad de cátedra y desde luego sin obstaculizar las iniciativas de mejora de la calidad, se ha buscado establecer un mínimo común denominador en la actividad docente y garantizar mayores niveles de coordinación. Así, partiendo de una ya prolongada experiencia en innovación educativa (desde el curso académico 2003/2004 se han impulsado diversas iniciativas de en este sentido, en la Licenciatura en Derecho, en la doble titulación Derecho-ADE, en la Licenciatura en Ciencias Políticas y de la Administración y en la Licenciatura en Criminología[717]) y aprovechando el nuevo marco normativo de los estudios, la Junta de Facultad aprobó el 21 de junio de 2010 un Protocolo académico-docente para los Grados[718].

Las líneas maestras del nuevo modelo habrían de ser la insistencia en el aprendizaje basado en competencias, la potenciación del aprendizaje autónomo del alumno, la apuesta por grupos reducidos de estudiantes, la implantación de un sistema de tutorías de transición, la incorporación de las TICs al proceso de enseñanza-aprendizaje, y la coordinación del profesorado a distintos niveles (titulación, curso, grupo y asignatura).

La evaluación de la implantación del Grado en Criminología (tanto en los estudios de Grado como en el programa de doble grado Derecho-Criminología) debería, en buena lógica, hacerse desde las directrices asumidas por la Facultat en este documento, y teniendo muy en cuenta el diseño del plan de estudios reflejado en la Memoria de

[717] Vid. las oportunas referencias en http://www.uv.es/crim, http://www.uv.es/polit, http://www.uv.es/adedch, http://www.uv.es/udie, http://www.uv.es/innodret; valga por lo demás como botón de muestra con remitir con carácter general al colectivo editado por García Anón (2010), y con indicar que el programa de Derecho-ADE, el primer ciclo de Ciencias Políticas y la Licenciatura en Criminología se pusieron en marcha –esta última, el curso académico 2005/2006– como proyectos de innovación educativa, lo que implicaba una apuesta por la potenciación del aprendizaje autónomo en detrimento de la docencia presencial, la creación de coordinaciones de titulación y de curso, la potenciación del uso docente de las TIC, la planificación de actividades complementarias conjuntas y la realización de reuniones de coordinación del profesorado.

[718] *Protocol acadèmic-docent per als graus de la Facultat de Dret*, aprobado por la Junta de la Facultat de Dret de la Universitat de València el 21 de junio de 2010; revisado el 29 de junio de 2011 en relación al sistema de evaluación de las asignaturas.

Verificación de la Graduación en Criminología presentada a la ANECA y aprobada por el Consejo de Universidades en 2010, que se construye a partir de un análisis de perfiles profesionales a los que se asocia la necesidad de adquirir ciertas competencias.

Según el protocolo académico docente para los nuevos estudios de Grado de la Facultat Dret de la Universitat de València, los aspectos esenciales del modelo docente de los nuevos grados de la Facultad de Derecho son los siguientes:

- Insistencia en la importancia del aprendizaje basado en competencias, partiendo de las competencias reflejadas en el documento de verificación del Título, de gran importancia:
    - para concretar los objetivos de la titulación (Criminología) y los perfiles profesionales, que en nuestro caso son tres (detectives privados, criminología aplicada, y seguridad), así como en consecuencia
    - para evaluar el nivel alcanzado por los estudiantes en cada una de las materias.
- Potenciación del aprendizaje autónomo, destacadamente impulsando:
    - la adopción de metodologías activas de enseñanza por medio de la equilibrada combinación de
        - actividades teóricas,
        - actividades aplicadas y
        - actividades complementarias (que permiten complementar la docencia impartida en el marco tradicional del aula fuera del marco espacio-temporal del cronograma ordinario de clases); y
    - la evaluación continua de las asignaturas.
- Apuesta por grupos reducidos de estudiantes (50 alumnos).
- Implantación de un sistema de tutorías de transición.
- Incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación al procedimiento de enseñanza-aprendizaje.
- Coordinación del profesorado en cuatro niveles de coordinación:
    - Coordinación de Titulación
    - Coordinación de Curso
    - Coordinación de Grupo
    - Coordinación de Asignatura

A partir de tal planteamiento, es necesario exponer los procedimientos utilizados para conseguir tales objetivos, a un nivel descriptivo (¿de qué manera lo hemos implementado?) que sirva de base para una reflexión crítica (¿lo estamos haciendo bien?).

Análisis de la implantación del Grado en Criminología

Teniendo en cuenta los objetivos referidos, debe analizarse la experiencia de implantación del Grado considerando el funcionamiento de los mecanismos de coordinación, la articulación de las actividades complementarias, el nuevo sistema de tutorías de transición a la Universidad, la metodología docente, los sistemas de evaluación y la satisfacción de docentes y discentes. El primer paso, sin embargo, para encuadrar adecuadamente el análisis, es verificar si estamos realmente ante un proceso diferente o simplemente ante una adaptación 'de mínimos' a la nueva normativa del Real Decreto de ordenación de las enseñanzas de Grado que, en definitiva, trasladaría sin innovación real la docencia de la antigua Licenciatura al nuevo Grado, llevada por una inercia universitaria capaz de cambiarlo todo para que todo quede como estaba[719].

Y, a criterio de quienes suscriben, es indudable que se han producido cambios de fondo; probablemente ni todos los deseables ni asumidos por todos hasta sus últimas consecuencias, pero indudablemente efectivos, sin perjuicio de la conveniencia de analizar, no ya su existencia, sino la eficacia de los mismos en relación a los objetivos fijados en el Protocolo Docente de la Facultad y a las directrices y competencias señaladas en el documento aprobado por el Consejo de Universidades en la verificación del título. El esfuerzo de innovación y mejora de la metodología docente y de los mecanismos de coordinación es evidente; desigual y marcadamente perfectible, pero ciertamente existente.

No es que no existieran ya esfuerzos de innovación educativa antes de la implantación del Grado (que sí los había, y no pocos; cfr. las diversas contribuciones recogidas en García Añón (ed.), 2010; o a título meramente ejemplificativo las contribuciones de La Spina, 2010; Cobas Cobiella y Guillén Catalá, 2011; Cotino Hueso, 2011; o Ferrando Villalba, 2011), pero con la implantación del nuevo plan de estudios (cuyas líneas básicas, en comparación con las de otros Grados en Criminología

[719] "*Se vogliamo che tutto rimanga come è, bisogna che tutto cambi*", en la célebre expresión de Lampedusa (1957).

implantados en la Comunidad Valenciana, pueden verse en Carrasco Andrino *et al*., 2009) no se trata ya de iniciativas individuales y esfuerzos aislados fruto de un voluntarismo individual tolerado por los compañeros de Facultad, sino de una apuesta del Centro que implica a todo el profesorado, con mecanismos de coordinación y mejora concebidos y aplicados general y sistemáticamente a través de todo el plan de estudios y cada una de las asignaturas que lo integran. Las decisiones tomadas y las líneas asumidas serán sin duda cuestionables, y las actitudes individuales del profesorado hacia este proyecto son diversas –extremo que no debe olvidarse, como tampoco minusvalorarse ni el potencial enriquecedor ni los peligros que implica (cfr. Alonso y Bea, 2012)–, pero se ha asumido el compromiso con un cambio de plan de estudios que implica al tiempo un cambio en metodologías docentes y en sistemas de evaluación, y una apuesta por la innovación como forma de perfeccionamiento de la labor docente. La comparación entre los mecanismos de coordinación que se utilizaban en los estudios de Licenciatura y los que se emplean en los actuales Grados lo evidencia.

Detengámonos, pues, a considerar los elementos fundamentales de este modelo:

COORDINACIÓN DEL PROFESORADO.

El proceso de coordinación del profesorado comenzó con la constitución de los Grupos de Innovación Docente, mediante el nombramiento por parte de los departamentos de profesorado encargado de coordinar cada una de las asignaturas de los diversos cursos del grado en Criminología.

El grupo de **coordinadores de asignatura** dirigidos por la Coordinación de Curso se encargó de la elaboración de unas guías docente detalladas en las que aparecían como elementos fundamentales:

- Contenidos
- Competencias vinculadas a cada asignatura
- Planificación temporal de los contenidos
- Planificación de actividades aplicadas y complementarias
- Sistema de evaluación

Los objetivos que pretendíamos con la elaboración de unas guías tan detalladas, cuyos contenidos se sistematizan coordinadamente en el cronograma conjunto por la coordinación del curso, fueron varios:

- evitar solapamiento entre los contenidos de las diferentes materias,

- evitar picos de actividad en el estudiante para repartir el trabajo a lo largo de todo el curso académico.
- organizar actividades complementarias y/o conjuntas.

A su vez el coordinador/a de asignatura, además de la elaboración de la guía docente supervisada por el departamento y aprobada por la CAT de la titulación, tiene como competencia fundamental la de velar por la efectiva realización en todos los grupos en que se imparte la asignatura de las actividades propuestas, lo que exige una dedicación de seguimiento a lo largo de todo el curso.

En este contexto, es importante subrayar que la guía docente se erige en pieza clave para conseguir objetivos y metas plasmados en el documento de verificación del título. Es por eso que la Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia ha puesto especial cuidado en el proceso de elaboración de las guías académicas de los cuatro cursos de la titulación. Y asimismo insistir en la importancia de la función de la coordinación de asignatura para el correcto desarrollo del plan de estudios.

Por otra parte, junto a la coordinación de asignaturas (encargada de armonizar la docencia de una misma asignatura en todos los grupos en que se imparte), y también bajo la supervisión de la coordinación de curso, se ha previsto también una coordinación de grupo, que atienda a las cuestiones suscitadas en cada agrupación de asignaturas que se ofrece a los estudiantes en la matrícula, coordinando las distintas asignaturas no ya con carácter general –lo que corresponde a la coordinación de curso– sino en relación a las incidencias de cada grupo concreto.

COORDINACIÓN HORIZONTAL A TRAVÉS DE UNA ASIGNATURA TRANSVERSAL

El Grado en Criminología ha incorporado como asignatura de incorporación a la Universidad la asignatura de Habilidades y Destrezas. Se trata de una asignatura de formación básica de Primer Curso de seis créditos en la que el Profesor/a que la imparte actúa como coordinador/a del curso, precisamente para materializar su carácter transversal e interdisciplinar que permita crear una interconexión entre las distintas materias y Profesores. Un problema específico se plantea en el doble Grado en Derecho y Criminología donde esta asignatura pasa a ser opcional, lo que impide que todos los estudiantes puedan recibir su docencia, aunque se ha optado por proporcionar parte de

sus contenidos como formación común de titulación, lo que implica la dificultad de no producir duplicidades en quienes sí han cursado la asignatura.

En la elaboración de materiales se ha contado con la gran ayuda de haberse creado un grupo de trabajo común con la asignatura de Técnicas y Habilidades Jurídicas básicas del Grado en Derecho, en el que las materias comunes se han compartido (información sobre la Universidad, uso de nuevas tecnologías…) y el material específico se ha elaborado por la coordinación de la asignatura en Criminología.

Su contenido ha sido muy útil para la necesaria preparación del alumnado de nueva incorporación a la titulación, porque ha ayudado a crear una plataforma de conocimientos básicos necesarios para introducir a los alumnos en los conocimientos criminológicos específicos; de esta manera los contenidos han sido: 1.- Introducción a la titulación: terminología criminológica específica, búsqueda y gestión de información criminológica, elaboración de trabajos académicos de perfil criminológico. 2.- Competencias transversales e instrumentales: Tics, expresión escrita y oral. 3.- Visitas: Biblioteca, aula informática, visitas externas.

Las posibilidades de mejora en la coordinación que recoge esta asignatura son variadas:

- Centralizar visitas externas de las distintas asignaturas
- Elaboración de un diccionario básico de terminología de la titulación
- Unificar las fuentes de información necesarias en las distintas asignaturas. Colaboración con el Sistema de Información Bibliográfica.
- Homogeneizar el formato de los trabajos académicos.

Y los resultados obtenidos han sido muy positivos como lo demuestran los objetivos que hemos conseguido alcanzar:

- Implicar a distintos profesores en las visitas externas
- Aglutinar los términos científicos de distintas disciplinas
- Enseñar a realizar trabajos académicos a los alumnos, mejorando los sistemas de citas
- Calificar un único trabajo entre profesores de distintas materias

COORDINACIÓN DE ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS

En el diseño del horario de clases de las agrupaciones docentes se ha previsto que exista siempre en la semana un día lectivo sin clases para facilitar la realización de

actividades complementarias fuera de aula u horario habituales; actividades que, además, se incorporan a los cronogramas que elaboran la coordinación de asignatura, curso y grupo, para que todos los profesores de la asignatura, curso y grupo sepan qué actividades hay programadas.

Como aspecto positivo cabe destacar que frente a la carencia de coordinación en las Licenciaturas en las que cada profesor actuaba desconociendo qué se explicaba y exigía en los otros grupos de la asignatura, en el grado hemos conseguido un programa de mínimos, una guía única por asignatura con cierta planificación de contenidos y actividades. Sin embargo, estamos empezando, queda trecho por recorrer. Se han detectado problemas en la realización de las actividades complementarias, algunas de las actividades propuestas y planificadas no se han realizado. Es precisa una mayor implicación de profesores en general y de los coordinadores de asignatura en particular, al ser estos últimos quienes han de velar que las actividades complementarias propuestas se realicen en todos los cursos.

Asimismo, la realización de reuniones de coordinación nos ha permitido detectar tales problemas así como otros, fundamentalmente el solapamiento en los contenidos de asignaturas, lo que se ha ido evitando en sucesivos cursos.

TUTORÍAS DE TRANSICIÓN

Es una idea muy positiva establecer un sistema de acompañamiento del estudiante que se incorpora a la Universidad desde el Bachillerato mediante reuniones periódicas con el estudiante a fin de poder detectar los problemas de aprendizaje que éste pueda referir; sin embargo la organización de las mismas no ha sido operativa, la atribución de las tutorías a diferentes profesores bajo la supervisión del profesor de la asignatura de Habilidades y Destrezas, modelo que se ensayó el primer año, dio lugar a una dispersión y problemas de realización que aconsejaron que se unificara en un solo profesor el seguimiento de los alumnos de primer curso para evitar el desinterés de profesores y alumnos. La sobrecarga que para el profesor/a implicaba asumir la tutela de todos los alumnos/as nos llevó a ensayar un sistema de mentoría por alumnos/as de cursos superiores; pero tampoco el sistema de mentorías ha resultado operativo, son pocos los alumnos de cursos superiores que se ofrecen como mentores y los mentorizados muestran poco interés en dicha tutela académica. Cabría mejorar los mecanismos de

selección de mentores y concienciar al alumnado nuevo de la importancia de la información y apoyo que pueden ofrecer los alumnos de cursos superiores.

METODOLOGÍAS

Se ha constatado que los profesores han incorporado a su docencia la utilización de las nuevas tecnologías, de manera muy especial mediante el uso del aula virtual. Quizás convenga insistir en la potenciación de metodologías activas de aprendizaje, bien mediante la organización de seminarios específicos bien utilizando los recursos que pone a nuestra disposición el Servicio de Formación Permanente de la Universitat de València.

SISTEMAS DE EVALUACIÓN

Se ha adoptado de manera generalizada el sistema de evaluación continua. En alguna asignatura o grupo ello ha provocado una queja de docentes y discentes por el exceso de tareas, sobre todo en los casos en que se superaba notablemente el número de actividades evaluables propuestas en el protocolo. Esta disfunción se ha visto acentuada con el incremento de la carga lectiva de buena parte del profesorado como resultado de las modificaciones de la normativa universitaria, lo que complica en exceso la elaboración de tareas, su realización y corrección[720].

VALORACIÓN GLOBAL

Podemos concluir que la valoración del desarrollo del nuevo Grado en Criminología ha sido razonablemente positiva, en tanto se ha avanzado en aspectos hasta el momento no aplicados en las Licenciaturas, sin bien hay que tener en cuenta que la Licenciatura en Criminología ya se ofertaba como Proyecto de Innovación educativa, a diferencia de la Licenciatura en Derecho, por lo que había una cierta experiencia que ha facilitado la adaptación al Grado.

A pesar de esta inicial valoración positiva, se hace necesario subrayar aquellos aspectos más débiles en los que cabrá insistir a fin de mejorar el proceso de implantación, así:

[720] Cuestión distinta, aunque conexa, es la posibilidad de recurrir a medios tecnológicos para aliviar la carga que para el profesor puede suponer el mecanismo de evaluación continua… lo que, sin desconocer importantes posibilidades (Ferrando Villalba, 2011) tiene también limitaciones (Guardiola García, 2011).

- debe lograrse mayor implicación de los profesores coordinadores de asignatura en la coordinación de las actividades comunes a todos los grupos en los que ésta se imparte. Y garantizarse la efectiva realización de las actividades complementarias para evitar que el día de actividades complementarias, viernes en Criminología, se convierta en el día libre de la semana o anticipo del fin de semana (el horario lectivo ordinario se ha liberado es día para posibilitar otro tipo de docencia, no para alargar el periodo de descanso).
- es precisa una reestructuración del sistema de tutorías de transición para crear un sistema adecuado de mentores con una necesaria planificación y clarificación de tareas que verdaderamente motive e implique a los sujetos afectados y logre sus objetivos.
- conviene insistir en la profundización en el empleo de metodologías activas de enseñanza/aprendizaje
- en materia de evaluación, es importante garantizar que se sigan las orientaciones de la guía docente y del Protocolo de la Facultad.

En esta valoración global consideramos necesario significar la importancia de la figura del **Coordinador de asignatura**: el mismo, según el protocolo docente académico aprobado por la Junta de esta Facultad, tiene la función de elaborar la guía académica de la asignatura y coordinar a los profesores de su área de conocimiento que van a impartirla. ¿En qué consiste esa coordinación? En nuestra opinión tal coordinación implica, entre otras cosas, estar al tanto de que en los diferentes grupos se realicen las actividades previamente planificadas (y ya antes decidir, en colaboración con el coordinador de curso y de titulación, y previa deliberación en la respectiva área de conocimiento, el mínimo de actividades complementarias conjuntas a realizar en los grupos).

El coordinador de asignatura es el *representante del Departamento* en el grupo de coordinación y, por tanto, sus propuestas en materia de contenidos, evaluación, actividades… han de contar con el beneplácito del Departamento que según el art. 15 de los Estatutos de la Universidad es el órgano competente en la organización de la docencia. Los Departamentos deberían ser capaces de realizar el esfuerzo por consensuar unos contenidos y evaluación común y dar un paso más en pos de consensuar la realización de actividades complementarias.

El coordinador de asignatura ha de ser el *interlocutor de los diferentes grupos* en los que se imparte la asignatura La coordinación y planificación docente de las

asignaturas resulta especialmente provechosa para mejorar la calidad docente que ofrecemos a nuestro alumnado al perseguir evitar la existencia de duplicidades innecesarias, mantener relaciones entre los distintos profesores que imparten docencia en el curso especialmente potenciadas tales relaciones mediante la organización de actividades multidisciplinares. Con ello conseguimos enriquecer de manera significativa la perspectiva del alumno y su proceso de aprendizaje con miras a formar profesionales capaces de adaptarse a la compleja realidad social.

En segundo lugar queremos destacar la necesidad de **una buena organización de las actividades académicas** para reflexionar sobre las mismas en el proceso de elaboración de las guías académicas, por ello no debemos dejar para principio de curso tal tarea. Las *actividades* han de estar necesariamente *vinculadas al desarrollo de las competencias* que aparecen en la guía académica y por tanto no pueden ser concebidas de manera separada a éstas, es por ello que entendemos que el proceso de elaboración de la guía debe culminar con una planificación de aquellas actividades que se consideren necesarias para la adquisición de las competencias. Tal anticipación –las actividades deberían estar concretadas temporalmente alrededor del mes de mayo– permitiría una correcta ejecución de las mismas al poder disponer del suficiente tiempo para reservar espacios y disponer de los recursos humanos y económicos necesarios para su consecución.

Por otra parte y ante las distorsiones que se han podido comprobar en los años de implantación en la organización de las actividades, entendemos que *debe ser el coordinador de la asignatura el que se encargue, junto al coordinador de grupo y curso, de la efectiva consecución de las mismas*. Sin olvidar que en la organización de los horarios de los diferentes grupos ya se ha dispuesto de días específicos para la realización de estas actividades, días compartidos por varios grupos de una misma asignatura con la finalidad de que de consistir la actividad en un seminario con ponentes externos, puedan optimizarse al máximo los recursos (por ejemplo, no tiene mucho sentido práctico ni económico traer a un ponente del extranjero para un grupo de 50 alumnos).

Y en tercer lugar pensamos que **la asignatura de Habilidades y Destrezas debe mejorarse y potenciarse** como un instrumento con una alta implicación de coordinación, lo que exige mejorar en los siguientes aspectos: delimitar mejor las funciones del coordinador de habilidades y Destrezas y el coordinador de Titulación y

de curso porque en algunos aspectos puede haber solapamientos, conseguir la colaboración de las distintas áreas en la elaboración de tareas conjuntas, incorporar a los mentores como apoyo al profesor en la realización de actividades, y procurar la continuidad de su función en los cursos posteriores para mantener la función de integración de las distintas disciplinas.

Apunte conclusivo: Grado, competencias y perfiles profesionales

Siempre según la memoria de verificación del Grado en Criminología por la Universitat de València (2010), la formación proporcionada en estos estudios está concebida para facilitar la inserción profesional en diferentes ámbitos (policial, penitenciario, de vigilancia penitenciaria, victimológico, judicial, de seguridad privada, de marginalidad y conducta desviada, y político-criminal), proporcionando una serie de competencias[721].

[721] En cuanto a competencias generales: 1- Saber utilizar un lenguaje técnico que permita expresar los conceptos correctamente y desde una perspectiva de género. / 2- Saber hacer uso del método científico tanto en los ámbitos básicos como aplicados. / 3- Saber aplicar técnicas y procedimientos para la resolución de problemas y la toma de decisiones. / 4-Tener iniciativa creativa, promoviendo el análisis crítico y espíritu de liderazgo con capacidad de gestión y dirección. / 5- Ser capaz de apreciar la complejidad y diversidad del fenómeno criminal. / 6- Ser capaz de trabajar en equipo con otros profesionales de la actividad criminológica. / 7 Saber argumentar y expresarse de modo coherente e inteligible de forma oral y escrita. / 8- Tener una conciencia crítica frente a la realidad social y los problemas sociales respetando los principios de igualdad, derechos humanos, paz, accesibilidad universal, solidaridad y protección medioambiental, todo ello desde una perspectiva de género. / 9- Saber utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación en el manejo de datos. / 10.- Saber elaborar un informe criminológico. En cuanto a competencias específicas: 1-. Saber aplicar las teorías criminológicas para explicar la delincuencia y poder prevenir la comisión de delitos. / 2-. Saber interpretar las fuentes y bases de datos relacionadas con la criminalidad. / 3- Saber trasladar a un informe criminológico los datos psicológicos, sociales y jurídicos de relevancia criminológica. / 4- Saber seleccionar los datos con relevancia criminológica que sean útiles para emitir una resolución judicial. / 5- Saber atender las necesidades de la víctima, con especial referencia a las víctimas de violencia de género o los menores. / 6- Aportar datos e informes para el control y seguimiento de las medidas de excarcelación asesorando al Juzgado de Vigilancia en sus resoluciones. / 7.- Ser capaces de elaborar informes para evaluar las situaciones de riesgo de los menores, medidas aplicables a los infractores y medidas de protección a los que estén en situación de abandono. / 8- Saber aplicar las teorías criminológicas en la elaboración de políticas públicas centradas en la prevención del delito y la atención a la víctima. / 9- Saber hacer estudios en barrios marginales o de acción social preferente, elaborando estrategias de prevención y/o intervención de la criminalidad. / 10.- Saber plasmar en un informe los instrumentos idóneos para la reinserción social y la reducción de los efectos nocivos de la prisión. / 11.-. Saber aplicar las técnicas de investigación adecuadas para la persecución de delitos y la resolución de conflictos sociales, garantizando la seguridad ciudadana y los derechos fundamentales. / 12.-. Saber asesorar en la interpretación y valoración de los informes forenses. / 13.- Saber diseñar planes de integración social, actuación urbanística y medioambiental, con especial atención a los fenómenos sociales excluyentes. / 14.- Saber emplear términos criminológicos y de seguridad en lengua inglesa. / 15.- Saber identificar la diversidad y desigualdad social y sus consecuencias en relación con el hecho delictivo, la victimización y las respuestas ante el crimen y la desviación. / 16.-. Saber diseñar programas orientados a la prevención de la reincidencia y la victimización. / 17.- Saber aplicar las técnicas y estrategias para la evaluación y predicción de la conducta criminal. / 18.-. Identificar los factores de riesgo delictivo en los ilícitos administrativos y saber realizar programas para su prevención. / 19.- Saber aplicar técnicas

El análisis formal de la implantación del plan de estudios, pues, no resulta suficiente: es preciso plantearse, además, si y hasta qué punto la formación proporcionada a los alumnos satisface estos objetivos. Y la respuesta es necesariamente desigual, porque el abanico de perfiles profesionales y el correspondiente elenco de competencias señalados son muy ambiciosos y apuntan cuestiones muy diversas… pero pueden adelantarse dos apuntes:

- buena parte de estas competencias sólo podrán proporcionarse al estudiante a través de un diseño curricular integrado y coordinado cuya implementación requiere de mecanismos de coordinación docente (baste pensar, a título ejemplificativo, en 'apreciar la complejidad y diversidad del fenómeno criminal' o en la capacidad de 'trabajar en equipo con otros profesionales de la actividad criminológica', que mal van a poder inculcarse en los alumnos si los docentes no son capaces de integrar y coordinar sus enseñanzas y de colaborar en su actividad);
- y en todo caso, sin mecanismos de coordinación docente será inviable garantizar que el plan de estudios preste efectiva atención a *todas* las competencias que pretende desarrollar en el alumnado.

El banco de pruebas natural para la adquisición de competencias con trascendencia profesional es, obviamente, el mercado laboral, que a medio o largo plazo acaba por discriminar los profesionales adecuadamente formados de los que presentan deficiencias formativas. Sin embargo, el contexto socioeconómico en el que va a producirse el acceso al mercado laboral de las primera generaciones de Graduados en Criminología en España distorsiona gravemente esta expectativa: cuando profesionales de sectores con una dilatada e importante incidencia en el mercado laboral ven sus expectativas drásticamente recortadas, es de esperar que titulaciones novedosas en el mercado laboral español (y téngase en cuenta que en relación a la Criminología el grado es obviamente un título nuevo, pero los estudios universitarios superiores tienen apenas poco más de un lustro –la primera promoción de Licenciatura en Criminología se tituló

---

criminológicas y medidas de seguridad específicas para la protección de las personas, los bienes y el medio ambiente. / 20.- Ser capaz de diseñar estrategias para resolver conflictos concretos en el contexto penal y criminológico. / 21.- Ser capaz de aplicar los conocimientos psicosociales al estudio y comprensión de las nuevas formas de criminalidad. / 22.- Ser capaz de analizar el delito, el delincuente y la víctima, y diseñar estrategias de prevención e intervención, desde el respeto a los derechos humanos, la igualdad entre hombres y mujeres, la paz, sostenibilidad, accesibilidad universal y diseño para todos y valores democráticos.

en 2006–) encuentren serias dificultades para salir airosas en breve del desafío de la inserción profesional. Y el desánimo cunde, no sin motivo, en nuestro alumnado –que ve con desesperanza sus expectativas–… y quizá revierta en una suerte de indiferencia en parte del profesorado (¿para qué tanto empeño…?); sin embargo, es un grave peligro que debemos a toda costa evitar.

La respuesta a tal situación no puede y debe ser sino extremar el celo en la labor docente y en la autoevaluación del resultado de los procesos formativos: si el mercado laboral no va a asumir ningún profesional que no resulte 'rentable', es preciso garantizar la solvencia de nuestros titulados… lo que pasa, necesaria aunque quizá no exclusivamente (es preciso además generar oportunidades reales), por asegurarnos de que las competencias que deben adquirir se adquieren efectivamente. Los tiempos que corren no se contentan con profesionales aceptables, exigen de ellos un nivel de excelencia, y ese mismo nivel de exigencia debe necesariamente trasladarse a la organización de los estudios en Criminología.

Bibliografía

ALONSO, A. Y BEA, E. (2012). Metas y mitos de la adaptación de la docencia universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior. *ReCrim*, 2012, pp. 1-9.

CARRASCO ANDRINO, M.M., CERVELLÓ DONDERIS, V., GUARDIOLA GARCÍA, J., Y VIDALES RODRÍGUEZ, C. (2009). Los estudios de Criminología de las Universidades públicas valencianas en la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior. *ReCrim*, 2009, pp. 76-78.

COBAS COBIELLA, E. Y GUILLÉN CATALÁN, R. (2011). La práctica del derecho a través de los despachos virtuales. Una experiencia en el camino de la enseñanza del grado en Derecho. En: A. Cerrillo i Martínez y A.M. Delgado García (coords.) *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES*. Barcelona: Huygens (pp. 187-194).

COTINO HUESO, L. (2011). Cómo mantener una muy útil y sencilla comunicación con el alumnado a partir de audios y vídeos. En: A. Cerrillo i Martínez y A.M. Delgado García (coords.) *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES*. Barcelona: Huygens (pp. 37-39).

FERRANDO VILLALBA, M. DE L. (2011). Diseño de materiales de aprendizaje y autoevaluación de los estudiantes de Derecho de sociedades. En: A. Cerrillo i Martínez y A.M. Delgado García (coords.) *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES*. Barcelona: Huygens (pp. 311-317).

GARCÍA AÑÓN, J. (ed.) (2010). *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del Derecho*. Valencia: Universitat de València.

GUARDIOLA GARCÍA, J. (2011). Algunas consideraciones sobre la evaluación de conocimientos jurídicos en plataformas virtuales. En: A. Cerrillo i Martínez y A.M. Delgado García (coords.) *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES*. Barcelona: Huygens (pp. 319-330).

http://www.uv.es/adedch (verificado 1/7/2013)

http://www.uv.es/crim (verificado 1/7/2013)

http://www.uv.es/dc (verificado 1/7/2013)

http://www.uv.es/innodret (verificado 1/7/2013)

http://www.uv.es/polit (verificado 1/7/2013)

http://www.uv.es/udie (verificado 1/7/2013)

JUNTA DE LA FACULTAT DE DRET DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (2011). *Protocol acadèmic-docent per als graus de la Facultat de Dret*. Valencia: recurso en línea disponible en http://centros.uv.es/dret/data/informacion/E48/PDF27.pdf (verificado 1/7/2013).

La Spina, E. (2010). El uso del blog como instrumento de aprendizaje colaborativo en la docencia del Derecho. *I Jornada sobre docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación* [Disponible en línea en http://www.uoc.edu/symposia/dretitic/ponencies_es.html verificado 1/7/2013].

LAMPEDUSA, Giuseppe Tomasi di (1957). *Il Gattopardo*. Milano: Giangiacomo Feltrinelli Editore.

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA – FACULTAT DE DRET (2010). *Memoria de verificación del título oficial de Grado: Graduado/a en Criminología.* Valencia: recurso en línea disponible en http://www.uv.es/graus/qualitat/MV/1302_MV.pdf (verificado 1/7/2013).

66. DISEÑO DOCENTE Y COMPETENCIAS PROFESIONALES: LAS ACTIVIDADES COMPLEMENTARIAS Y EL DISEÑO DE LA EVALUACIÓN CONTINUA COMO INSTRUMENTOS DE CAPACITACIÓN.

Vicenta Cervelló Donderis, Profesora Titular de Derecho penal; Universitat de València. E-mail: Vicenta.Cervello@uv.es

Javier Guardiola García, Profesor Titular de Derecho penal; Universitat de València. E-mail: Javier.Guardiola@uv.es

Reyes Marzal Raga, Profesora Ayudante Doctor de Derecho la Administrativo , Universitat de València. E-mail:reyes.marzal@uv.es

Resumen:
A partir de la experiencia de la implantación del Grado en Criminología en la Facultat de Dret de la Universitat de València, se analiza la utilidad de la previsión de actividades complementarias a la docencia tradicional y del diseño de mecanismos de evaluación continua como instrumentos de capacitación profesional.

Palabras Clave: Actividades complementarias – Capacitación profesional – Espacio Europeo de Educación Superior – Evaluación continua – Grado en Criminología

Abstract:
Learning from the experience of the implementation of the Degree in Criminology at the Faculty of Law of the University of Valencia, both complementary activities added to the traditional teaching and continuous assessment design are analyzed as professional training tools .

Keywords: Complementary activities – Professional training – European Higher Education Area – Continuous assessment – Degree in Criminology

Introducción

El Grado en Criminología se ha implantado, en la Facultat de Dret de la Universitat de València, en un marco de compromiso con la innovación educativa[722] y la renovación de metodologías y contenidos para optimizar la docencia, el resultado del proceso de aprendizaje y, con él, las posibilidades de inserción profesional de los titulados.

La capacitación profesional de los criminólogos, en un contexto de ausencia histórica no de la necesidad ni de las tareas propias del criminólogo, sino de una titulación universitaria que las asumiera y con ella de profesionales de la Criminología reconocidos como tales, pasa no sólo por una transmisión de conocimientos que capacite abstractamente para realizar funciones aplicadas, sino necesariamente también por la adquisición de destrezas prácticas y capacidades de aplicación del conocimiento teórico. Quienes suscriben estas líneas no dudan de la importancia de la teoría para el desarrollo de tareas profesionales, pero es preciso admitir que la adquisición de conocimientos teóricos, especialmente cuando su adquisición de confía a procedimientos unidireccionales y memorísticos (en un modelo de lección ¿magistral? y examen 'de teoría') no garantiza la capacidad de emplearlos en tareas aplicadas.

El diseño docente de las nuevas titulaciones de Grado ha configurado una oportunidad para romper inercias no siempre sanas y repensar el modelo docente; la Facultat de Dret de la Universitat de València ha querido aprovecharlo dotándose de un protocolo académico-docente[723], y revisar en profundidad las metodologías docentes y los sistemas de evaluación. No se trata de innovar por innovar (cfr. Alonso y Bea, 2012): el empeño es garantizar que se cumplen los compromisos de calidad y que se atiende a los perfiles formativos para los que se ha diseñado la memoria de verificación del Grado en Criminología por la Universitat de València (2010). Ello implica una revisión de los contenidos teóricos (creación de guías comunes para todos los grupos de

[722] Estructurado, de hecho, a través de la constitución de Grupos de Innovación Educativa formalmente constituidos ya desde la implantación de la Licenciatura en Criminología en 2005; en relación a la nueva titulación de Grado, se previó un proyecto específico financiado por la Universidad para la implantación del primer curso del Grado (GID 89/2009), al que siguieron, ya en el marco de un grupo de innovación docente consolidado, otro relativo a la implantación del segundo curso del grado y un tercero dedicado a optimizar la coordinación del primer curso, cuyos resultados son en buena parte la fuente de la presente contribución.

[723] *Protocol acadèmic-docent per als graus de la Facultat de Dret*, aprobado por la Junta de la Facultat de Dret de la Universitat de València el 21 de junio de 2010; revisado el 29 de junio de 2011 en relación al sistema de evaluación de las asignaturas.

una misma asignatura con un programa formativo único, armonización de contenidos de guías de distintas asignaturas, etc.), pero también un cambio en el modelo de docencia y de evaluación que implica, entre otros extremos:

- destacar la importancia de las actividades aplicadas dentro de la docencia 'de aula',
- generar espacios para actividades docentes que se ajustan mal al marco ordinario del aula y a la sesión de una clase ('actividades complementarias'), e
- insistir en la importancia de la evaluación continua del proceso de aprendizaje, lo que no obsta para la existencia y el peso en la evaluación de una prueba final.

El modelo se concibe para garantizar no sólo la formación teórica del alumno, sino también su capacitación profesional.

La presente contribución pretende explorar en qué medida dos de los elementos del protocolo docente señalado, las actividades complementarias y los mecanismos de evaluación continua, pueden resultar importantes en este empeño de capacitación profesional.

Las actividades complementarias

Además de las actividades académicas, los actuales planes de estudio recogen una diversidad de actividades que bajo el enunciado de actividades complementarias permiten una docencia más dinámica, más completa y más abierta a la sociedad. Las posibilidades que se abren con este tipo de actividades permiten celebrar conferencias, seminarios, cursos, debates, cineforum y visitas externas, entre otras, cuya finalidad aunque pueda parecer cultural en sentido amplio, es estrictamente académica, siempre que se den dos requisitos: deben estar contempladas en los planes de estudio como un parte del proyecto curricular, y deben estar recogidas en la guía docente de las asignaturas como un elemento docente más de la disciplina, ya que su propia denominación lo indica, complementan la docencia y por tanto, forman parte de ella.

Los objetivos de las actividades complementarias se proyectan sobre el plano académico y sobre el plano de apertura a la sociedad en la siguiente síntesis:

En el plano académico las actividades complementarias son un magnífico instrumento para profundizar en las materias o temas complejos, en la medida en que el

ritmo del curso no permite en ocasiones detenerse en su complejidad o interrelación, para ello el formato de la clase no se ve en ocasiones adecuado por requerirse un mayor espacio de tiempo, una atención individualizada y en definitiva un autonomía respecto al resto de materias del programa. Con ello las actividades complementarias se presentan como un instrumento perfecto para relacionar las distintas disciplinas del curso en el tratamiento multidisciplinar de un mismo tema y con ello facilitar la visión global del conocimiento que deben alcanzar los alumnos. Además permiten enlazar la docencia teórica y práctica de las disciplinas ya que una de las mejoras más importantes que conllevan es la posibilidad de acercar los profesionales del exterior a las aulas universitarias a través de la organización de mesas redondas donde se pueden plantear materias del programa para que sean vistas desde una perspectiva práctica por los estudiantes, con lo cual se estrecha la relación Universidad –Sociedad y se mejora la calidad docente. De esta manera a través de las actividades complementarias se conocen las instituciones del exterior directamente relacionadas con la titulación, no sólo a través de los profesionales que las representan y que se desplazan a las aulas para participar en ellas, sino también con visitas organizadas a sus dependencias en las que las instituciones externas nos abren las puertas para dar a conocer su actividades y su relación con la titulación.

De esta manera este tipo de docencia permite la visibilidad de la perspectiva práctica y puede contribuir a estimular el interés de los alumnos, teniendo en cuenta que para que se puedan aprovechar los resultados de estas actividades y el alumno saque el máximo rendimiento de las mismas es indispensable una previa formación teórica de la materia que se va a tratar.

Para el éxito y buen funcionamiento de las actividades complementarias es necesario que se reúnan como mínimo tres requisitos: planificación, coordinación y evaluación, como a continuación se señala.

Deben ser planificadas el curso anterior para que consten en las guías docentes como parte de la asignatura y como parte de la evaluación, lo que conlleva la dificultad de las complicaciones de una excesiva antelación, ya que hay que señalar el tema, los ponentes, en su caso, y las fechas previstas para su realización, sin perjuicio que el conocimiento posterior de la celebración de un congreso o seminario se pueda ver de interés en la disciplina y se comunique a los alumnos para su asistencia. La planificación también va a permitir la previsión de recursos necesarios para su puesta en

práctica en relación a los espacios necesarios, la difusión y publicidad de la misma y la financiación, uno de los mayores obstáculos como luego se señalará.

Es sumamente necesario que los profesores se coordinen con la finalidad de programar actividades comunes que interrelacionen diversas asignaturas, no sólo por el interés de una actividad interdisciplinar que relacione algún aspecto del programa desde distintas asignaturas, sino también por la necesidad de evitar una sobrecarga de ocupaciones en las actividades y tareas de los alumnos.

Las actividades complementarias deben formar parte de la evaluación de la asignatura ya que transmiten parte de su contenido, por ello no pueden quedar en una mera asistencia pasiva sino exigir la superación de algún tipo de prueba en la que el alumno pueda acreditar los conocimientos adquiridos con ellas, con ello surge un complejo reto como es el de la evaluación conjunta entre las diferentes disciplinas que participan de su organización, no sólo para disminuir la carga de trabajo del alumno, sino para confirmar su tratamiento integrador desde una visión multidisciplinar.

Las dificultades que nos vamos a encontrar con la planificación y organización de las actividades complementarias son numerosas y atañen tanto a los docentes como a los alumnos:

Para los profesores va a suponer un gran esfuerzo contactar con los profesionales externos y concertar las visitas externas, ya que ello conlleva tener unos contactos que no siempre son accesibles y hacer propuestas con mucha antelación que no siempre pueden ser confirmadas o que requieren permisos o autorizaciones especiales. Es también necesario proponer temas atractivos para el estudiante, novedosos y no caer en la tentación de repetir año tras año la misma conferencia o seminario, ya que la actividad complementaria a diferencia de los temarios permite un mayor dinamismo por ello hay que aprovechar los temas de actualidad para estimular a los alumnos al análisis crítico y al conocimiento de la realidad. En este sentido, en general, los profesores son poco activos en la proposición de los temas, por ello es fundamental el papel del coordinador del grupo o de la titulación para dinamizar y estimular el esfuerzo que supone la organización de actividades complementarias, y especialmente para garantizar que las actividades lleguen a todos los alumnos y grupos sin dejar al mayor voluntarismo de algunos profesores la posibilidad de que alcance a más o menos alumnos.

En relación a la puesta en práctica de las actividades complementarias una de las mayores dificultades que presenta y que causan una gran preocupación, es su financiación ya que la organización de seminarios y mesas redondas, si queremos que estén formados por profesionales de relieve o docentes especialistas en determinadas materias, exigen un coste que dignifique el trabajo realizado y que debe ser cubierto con los recursos destinados por las Universidades a la innovación educativa, que lamentablemente se han visto drásticamente reducidos en los últimos años.

Las grandes ventajas de las actividades complementarias no siempre son vistas por los alumnos desde esta perspectiva, lo que da lugar a que en ocasiones no asistan, mantengan una actitud pasiva porque no les interese, no entreguen las tareas o trabajos que se les pida para su calificación o simplemente la confundan con una actividad voluntaria y coincidente con "su día libre". Esto último sucede porque muchas Universidades para facilitar la asistencia, las organizan concentradas en un día a la semana desprovisto de clases, lo que lleva a esta confusión o mala interpretación de su cabida en la programación docente.

Para subsanar estos inconvenientes y tomando como referencia lo realizado en el Grado de Criminología de la Universidad de València en los tres primeros años de su implantación, el procedimiento que se ha seguido es el siguiente: A finales del curso el coordinador del curso convoca a los coordinadores de asignaturas para que formulen propuestas de actividades complementarias para el curso siguiente, en este momento, como se ha señalado anteriormente, es necesario que sean varios los profesores que se involucren, que se propongan temas de interés, que se incluyan en las guías docentes y que comiencen los contactos necesarios para su organización. El coordinador debe conseguir un compromiso del cuadro de profesores de colaborar en la organización, debe gestionar de manera equitativa los recursos disponibles para su financiación, debe supervisar que se incluyan en la guía docente y garantizar que se ofertan en todos los grupos de cada curso. En el curso en el que se van a impartir, los profesores estimularán la participación de los alumnos transmitiendo su conexión con la materia y la oportunidad que se brinda de conocer una parte de la disciplina más desconocida para ellos.

Las variedades que nos brindan las actividades complementarias son muy numerosas y pueden consistir en mesas redondas de profesionales externos directamente relacionados con la titulación que traten un tema de actualidad preferentemente desde

una visión interdisciplinar (por ejemplo el abuso sexual sobre menores desde una perspectiva jurídica, criminológica, psicológica, psiquiátrica, sociológica…), seminario sobre un caso práctico impartido por profesionales que hayan participado activamente en el mismo (por ejemplo un proceso judicial ya cerrado tratado por el Juez, Fiscal, abogado, periodista… intervinientes en el mismo), debates entre docentes y profesionales para interrelacionar la teoría y la práctica, visionado de películas y documentales para realizar a continuación debates críticos con los estudiantes, visitas a instituciones externas para conocer la realidad práctica y posibles salidas profesionales...

Valga apuntar dos ejemplos:

a) Aunque todas son interesantes, unas de las actividades complementarias que más interés despiertan entre los estudiantes es la mesa redonda sobre salidas profesionales en la que diversos profesionales explican la actividad profesional que ejercen y las vías para acceder a la misma, esta actividad además de útil y formativa es una muestra de la versatilidad de las actividades complementarias, ya que pese a que tradicionalmente se relaciona con los últimos años de la carrera universitaria a modo de orientación de salidas profesionales, en el Grado de Criminología se ha impartido también a los alumnos de primer curso a través de la asignatura vehicular 'Habilidades y destrezas' con una finalidad muy clara y muy necesaria en estos estudiantes: clarificar en qué consiste la titulación que han elegido y cuáles son las salidas a las que puede llevar los estudios que han elegido, aclarar dudas sobre la misma, diferenciarla de otras afines o de la misma rama de conocimiento ya que los actuales planes de estudio facilitan más la transversalidad desde la formación básica lo que debe aprovecharse para encauzar elecciones erráticas y orientar desde el principio no sólo en contenidos, sino también en competencias.

b) Para la asignatura de Derecho Constitucional y Administrativo correspondiente al primer curso del Grado en Criminología –que comparten las áreas de Derecho Administrativo y Derecho Constitucional–, la definición de actividades complementarias requiere la puesta en común de ambas disciplinas y la consecución de unos mismos objetivos, sin perjuicio de su integración con las demás asignaturas del curso y de la titulación.

Precisamente por ello, los conceptos teóricos y prácticos directamente vinculados al área de Derecho Administrativo (como son la posición de la Administración frente a la Ley y el Juez, las potestades administrativas, muy especialmente la sancionadora o el estudio de las competencias administrativas policiales) han de adquirirse desde el conocimiento y puesta en valor de las garantías y límites frente a los derechos fundamentales que exige el Estado de Derecho en que nos encontramos.

En esta dirección, las actividades complementarias que se definan han de permitir el conocimiento de las distintas Administraciones implicadas en el ámbito criminológico, advirtiendo así su distinción para con los órganos jurisdiccionales, y el reparto competencial que deriva de la organización territorial del Estado, de acuerdo con la Constitución de 1978; sin olvidar el respeto a los derechos y libertades que ha de exigirse a toda actuación policial.

La visualización práctica de estas cuestiones resulta muy gratificante para el alumno, que previamente ha adquirido su conocimiento teórico y por tanto en abstracto; ofreciéndose así como una oportunidad académica que ha de valorarse positivamente.

La programación de visitas guiadas a los distintos órganos de las Administraciones implicadas y su confrontación con la intervención de los órganos jurisdiccionales es una de las actividades complementarias que dan mejor respuesta a la necesidad apuntada. La amplitud de las policías administrativas (medio ambiente, urbanismo, espectáculos...) facilita la definición de las distintas actividades en función de los intereses académicos y de la actualidad social; y permite una proyección en el tiempo que puede acabar con la endémica repetición de la misma actividad año tras año.

También la realización de conferencias, coloquios o mesas redondas en que intervengan profesionales de estos distintos ámbitos de intervención administrativa ha de permitir asimilar los conceptos teóricos de la asignatura de Derecho Administrativo y su interrelación para con las demás, lo cual resulta muy interesante para la futura integración profesional del alumno.

En definitiva las actividades complementarias ayudan a mejorar las competencias de los alumnos complementando la docencia teórica y facilitando la docencia práctica, contribuyen al aprendizaje interdisciplinar, mejoran la relación Universidad-Sociedad y

dinamizan el estudio ayudando a visualizar la problemática de la realidad social que hay detrás del conocimiento científico. E, importa destacar aquí, son un útil medio para proporcionar al alumno un contacto directo con los ámbitos en que se pretende la inserción profesional del titulado, y con las prácticas en que habrá de versar su ejercicio profesional.

El diseño de la evaluación continua

El protocolo académico-docente adoptado por la Junta de la Facultat de Dret de la Universitat de València (2011) exige que entre el treinta y el setenta por ciento de la calificación de las asignaturas se derive de mecanismos de evaluación continua del aprendizaje. Para algunas asignaturas –en rigor: para algunos profesores (vid. v.gr. Alonso Rimo, 2011; Añón Roig y García Añón, 2010; Dasí Coscollar et al., 2007; La Spina, 2010; Martín Pastor, 2010; Aguacil Marí y Bonet Sánchez, 2010; Cotino, Sánchez y Rollnert, 2010; Reig Fabado, 2010; Fita Ortega, 2010)– esto no ha supuesto novedad relevante, mientras para otras –otros– que habían ceñido tradicionalmente los mecanismos de evaluación al examen final esto ha implicado la necesidad de diseñar un sistema de seguimiento del proceso de aprendizaje que hasta la fecha no habían realizado.

Dado que el protocolo exige que la 'prueba global' –cuya superación es imprescindible para superar la asignatura, y a la que asigna el porcentaje de la nota que no haya asumido la evaluación continua, siempre con un mínimo del treinta y un máximo del setenta por ciento– sea 'de concepción integral' (en cuanto a conocimientos a adquirir y a habilidades a desarrollar; y por tanto, en cuanto a lo primero, comprensiva de toda la materia), las actividades de evaluación continua difícilmente pueden consistir en exámenes parciales liberatorios de materia; pero, con esta salvedad, pueden diseñarse de las más variadas formas:

- a través de pruebas parciales no liberatorias, en fecha preestablecida o no, presenciales en aula o a través de aula virtual –que permite realizar cuestionarios y ejercicios a distancia, acotando con mayor o menor rigidez tiempos para ello (sobre las limitaciones de esta evaluación a distancia, Guardiola García, 2011)–;

- a través de actividades aplicadas realizadas en aula (que deben representar al menos la tercera parte de la docencia en aula, de acuerdo con la recomendación del protocolo), siendo todas o algunas de ellas evaluadas con efectos en la calificación final;
- a través de trabajos o actividades, individuales o colectivos, a realizar autónoma o dirigidamente por el alumnado fuera del horario de aula, que se entregan para su evaluación;
- a través del contenido de las actividades complementarias de la asignatura, o de resultados separados asociados a las mismas;
- con alguna combinación de las anteriores.

Sin embargo, es preciso advertir que no es indiferente el diseño que se asuma: en función de éste, se alcanzarán resultados diversos. En efecto, mal puede garantizarse que el alumno adquiera habilidades relacionadas con la aplicación profesional de los conocimientos teóricos si los mecanismos de evaluación se centran exclusivamente en aquilatar la adquisición de contenidos no aplicados, y si esto es cierto respecto de las pruebas globales, ¿cómo puede pretenderse que suceda en modo distinto con la evaluación continua del aprendizaje? El mero fraccionamiento o reiteración de la evaluación no confiere a ésta, de por sí, un carácter aplicado que el diseño de los concretos instrumentos de evaluación empleados no le otorgue. Y, por demás, la experiencia demuestra que los contenidos de la asignatura, por importantes que desde la perspectiva del diseño docente puedan resultar, no se asumen como tales por el alumnado si no se vinculan a la evaluación de la materia.

Ya hemos apuntado que la experiencia nos demuestra la necesidad de evaluar las actividades complementarias –no tanto porque la evaluación de las mismas resulte siempre esencial en su desarrollo, cuanto porque si no son evaluadas los alumnos tienden a ver en ellas una carga injustificada antes que una oportunidad formativa–. Y una de las dificultades con que se encuentran las actividades complementarias, dejando de lado la fijación del calendario que mejor atienda a las necesidades académicas del alumno y de la Universidad, puede advertirse en la definición de criterios objetivos para la evaluación de la actividad. ¿Cómo hacerlo? La llevanza de un diario o agenda por parte del alumno, en que pueda recoger los aspectos más destacados de la actividad realizada, y la posterior reflexión jurídica sobre el alcance de la misma en el contexto de la asignatura o asignaturas implicadas son aspectos que, a nuestro parecer, podrían

servir como guía para la evaluación. También su actitud y la participación activa en la actividad han de evaluarse muy favorablemente. La definición de mecanismos amplios e informales como los apuntados permite diluir las dificultades en la homogeneización que pueden derivarse para las distintas asignaturas. Una misma herramienta ha de dar respuesta a los requerimientos de las distintas asignaturas implicadas en la actividad. La dificultad recae entonces en el docente, que ha fijar junto con los demás compañeros cuáles son los objetivos concretos que han de satisfacerse en la correspondiente actividad, entre aquellos que recoge la Guía docente. La predeterminación de tales objetivos en la Guía, de acuerdo con la memoria de verificación del Grado en Criminología por la Universitat de València (2010), nos parece un elemento clave para facilitar la homogeneización. Homogeneización que, por otra parte, en cierta medida viene impuesta por la necesidad de recoger una misma actividad desde las distintas asignaturas que hayan participado en su organización, sin que acabe de resultar razonable que para cada una de ellas la actividad –la *misma* actividad– adquiera una relevancia muy distinta en la evaluación y requiera, o no, de la realización de tareas o resultados diferenciados que impliquen una carga de trabajo muy diversa.

Pero, además, la evaluación continua debe referirse al conjunto del proceso de aprendizaje que el desarrollo docente de la asignatura implica; y el contexto de oportunidad que la gran amplitud de las posibilidades de configuración de la evaluación continua representa comporta, al tiempo, no desdeñables problemas. En efecto, la considerable dispersión de modelos de evaluación continua entre distintas asignaturas –en número, tipo, formato, condiciones y desarrollo de las actividades evaluables, y en importancia relativa de éstas en la calificación final de la asignatura– puede generar confusiones en el alumnado, y desequilibrar la carga efectiva de trabajo de las asignaturas dentro del curso académico (pudiendo ocasionar que dos asignaturas con la misma estimación en créditos requieran del alumno un volumen muy distinto de dedicación efectiva a lo largo del curso).

El diseño de los mecanismos de evaluación continua, pues, no debe minusvalorarse: lejos de ser una cuestión meramente accidental, puede contribuir de forma esencial a la plasmación efectiva del programa de enseñanza-aprendizaje, y hacer realidad o convertir en mera ficción la adquisición de habilidades que resultan clave desde la perspectiva de la capacitación profesional del alumno.

A modo de conclusión

Sin perjucio de cuanto queda dicho, quisiéramos apuntar algunos extremos que entendemos de singular importancia:

Resulta fundamental el papel de los coordinadores de asignatura (y de grupo) en la implementación de los cursos; sin una adecuada coordinación acaban por producirse disfunciones de todo tipo que repercuten con frecuencia en un deterioro de la calidad docente y de los resultados de aprendizaje. Y si esta labor es importante en la coordinación de la actividad normal de aula, aún más precisa resulta cuando se organizan actividades complementarias fuera del aula, y en lo posible compartidas por varias asignaturas.

La mejora de mecanismos de evaluación continua que permitan asignar un valor adecuado al esfuerzo del alumno y al proceso de enseñanza-aprendizaje es una tarea importante; y lo es porque puede contribuir de forma muy significativa a que se adquieran las competencias profesionales a cuyo logro se orienta el plan de estudios.

En cualquier caso, es preciso implicar a todo el profesorado en el proyecto educativo conjunto que el diseño del Grado supone; y es preciso, asimismo, promover un cambio de mentalidad en el alumnado, que en ocasiones protesta de una carga de trabajo 'fuera de aula' que no es, lisa y llanamente, sino una aplicación coherente de las previsiones de tarea de un crédito ECTS y un compromiso educativo con los objetivos de capacitación profesional asociados al diseño del Grado.

Bibliografía

ALONSO, A. Y BEA, E. (2012). Metas y mitos de la adaptación de la docencia universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior. *ReCrim*, 2012, pp. 1-9.

ALONSO RIMO, A. (2010). Aprendizaje cooperativo en Derecho penal: algunas experiencias. En: García Añón, J. (ed.) *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del Derecho*. Valencia: Universitat de València (pp. 24-36).

AÑÓN ROIG, M.J. Y GARCÍA AÑÓN, J. (2010). Metodología de aprendizaje cooperativo y teorías de la justicia. En: García Añón, J. (ed.) *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del Derecho*. Valencia: Universitat de València (pp. 37-51).

DASÍ COSCOLLAR, A., GARCÍA AÑÓN, J., HUGUET ROIG, A., JUAN SÁNCHEZ, R., MONTAGUD MASCARELL, M.D., ROLLNERT LIERN, G. (2007). *Innovación educativa en la Universidad: ADE-Derecho*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.

Disponible en http://www.uv.es/oce/web%20castellano/ADE-Derecho.pdf (verificado 1/7/2013).

MARTÍN PASTOR, J. (2010). Política y proceso penal: una visión práctica del proceso penal mediante el análisis de casos reales con implicaciones políticas. En: García Añón, J. (ed.) *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del Derecho*. Valencia: Universitat de València (pp. 66-92).

ALGUACIL MARÍ, P., Y BONET SÁNCHEZ, P. (2010). Estrategias y metodologías para un aprendizaje efectivo del Derecho Financiero y Tributario: clínica jurídica, ABP, formación a la carta y las TIC. En: García Añón, J. (ed.) *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del Derecho*. Valencia: Universitat de València (pp. 93-103).

COTINO HUESO, L., SÁNCHEZ FERRIZ, R. Y ROLLNERT LIERN, G. (2010). Materiales y método de innovación docente en Derecho Constitucional en el grupo piloto de ADE-Derecho. En: García Añón, J. (ed.) *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del Derecho*. Valencia: Universitat de València (pp. 109-118).

REIG FABADO, I. (2010). Resultados del método de evaluación continua en el módulo Práctico de la asignatura de Nacionalidad y Extranjería. En: García Añón, J. (ed.) *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del Derecho*. Valencia: Universitat de València (pp. 212-216).

FITA ORTEGA, F. (2010). De la enseñanza al aprendizaje del Derecho del Trabajo (relación individual). En: García Añón, J. (ed.) *Miradas a la innovación: Experiencias de innovación en la docencia del Derecho*. Valencia: Universitat de València (pp. 224-234).

GUARDIOLA GARCÍA, J. (2011). Algunas consideraciones sobre la evaluación de conocimientos jurídicos en plataformas virtuales. En: A. Cerrillo i Martínez y A.M. Delgado García (coords.) *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES*. Barcelona: Huygens (pp. 319-330).

JUNTA DE LA FACULTAT DE DRET DE LA UNIVERSITAT DE VALÈNCIA (2011). *Protocol acadèmic-docent per als graus de la Facultat de Dret*. Valencia: recurso en línea disponible en http://centros.uv.es/dret/data/informacion/E48/PDF27.pdf (verificado 1/7/2013).

LA SPINA, E. (2010). El uso del blog como instrumento de aprendizaje colaborativo en la docencia del Derecho. *I Jornada sobre docencia del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación* [Disponible en línea en http://www.uoc.edu/symposia/dretitic/ponencies_es.html verificado 1/7/2013].

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA – FACULTAT DE DRET (2010). *Memoria de verificación del título oficial de Grado: Graduado/a en Criminología.* Valencia: recurso en línea disponible en http://www.uv.es/graus/qualitat/MV/1302_MV.pdf (verificado 1/7/2013).

67. EL CRIMINÓLOGO ESPECIALISTA EN GESTIÓN DE LA SEGURIDADA PARA INFRAESTRUCTURAS CRÍTICAS

THE SPECIALIZED CRIMINOLOGIST AT SECURITY MANAGEMENT FOR CRITICAL INFRASTRUCTURE

Ignacio Carratalá Belloch, Director de Seguridad, Profesor Master Universidad Católica de Valencia. E-mail: ignacio-ds@auditores.com

Resumen

La titulación de grado en criminología se ha implantado de forma definitiva recientemente, las distintas universidad españolas han diseñado y estructurado lo que serán los estudios de grado y postgrado relacionados con la criminología y la seguridad a partir de ahora. Una vez definidas las titulaciones lo más importante es conseguir que los criminólogos accedan al mercado laboral, (un buen ejemplo seria fijarnos en países como EEUU) tanto en el sector público como en el privado, siendo este ultimo el gran desconocido para los criminólogos. En nuestro país existen una serie de empresas denominadas operadores críticos que gestionan instalaciones conocidas como "criticas" o "sensibles" y que tienen una creciente necesidad de incorporar auténticos especialistas en manejo y gestión de riesgos. Puestos de especialistas en gestión de la seguridad que deberán ser cubiertos por nuestros titulados.

Palabras clave:_Criminólogo; Criminología; Infraestructuras criticas; Director de Seguridad; Gestión de la Seguridad;

Abstract
The Bachelor's degree in criminology has recently implemented permanently, different Spanish universities have designed and structured so that will be the undergraduate and graduate studies related to criminology and security from now. Having defined the most important qualifications is to get into the labor market criminologists, (a good example would look at countries like the U.S.) both public and private, the latter being the great unknown for criminologists. In our country there are a number of companies called critical operators that manage facilities known as "critical" or "sensitive" and have a growing need to incorporate real specialists in handling and risk management. Specialist positions in security management to be covered by our graduates.

Keywords: Criminologist; Criminology Critical Infrastructure, Director of Security, Security Management;

Si bien es cierto que los estudios sobre criminología y seguridad existen en el panorama universitario desde hace tiempo, no obstante es ahora cuando adquieren "forma plena" oficial y reglada, me refiero al grado en criminología, postgrados específicos en temas de Criminología y Gestión de la Seguridad (un buen ejemplo de ello es el postgrado sobre Criminología y Seguridad recientemente implantado en la Universidad de Valencia) Una vez superada la fase académica, titulaciones especificas, estructura de las mismas… debe abordarse la fase más importante que es la de inserción de estos titulados en el mercado laboral.

Siempre se escucha hablar de la inserción profesional de los criminólogos en la Administración Pública, hasta ahora se ha planteado su trabajo en entidades tales como la Administración de Justicia, Penitenciaria, Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, Ayuntamientos etc. No obstante es complicado encontrar un nicho para nuestros titulados en el sector privado.

Actualmente el titulado en criminología tiene la posibilidad de especializarse en Gestión de la Seguridad gracias al amplio abanico que el mapa nacional de titulaciones ofrece al estudiante de criminología. Cuando hablamos de gestión de la seguridad y de la inserción del titulado en el mercado laboral no podemos pensar de forma exclusiva en las empresas de seguridad, sino que debemos centrarnos en campos de trabajo mucho más técnicos y específicos que requieren de una formación superior. Hablamos de la inserción profesional del criminólogo especializado en seguridad en las infraestructuras críticas y por ende en los operadores críticos que las gestionan.

La realidad en el ámbito de la Seguridad Global ha cambiado de forma radical en los últimos años, los acontecimientos de las ultimas décadas han hecho que occidente se enfrente a nuevos escenarios que plantean una serie de retos multidisciplinares que difícilmente se resolverían con "medidas tradicionales" sino que requieren de una respuesta global por parte del conjunto de la sociedad.

Los nuevos riesgos que afectan a la Seguridad Nacional no deben ser abordados de forma exclusiva por los entes públicos sino que se debe articular una política criminal efectiva basada en la prevención, que implique de forma conjunta a todos los actores que de alguna manera intervienen en la Seguridad Nacional tanto a nivel interior como exterior.

Para sentar las bases de una Cultura de Seguridad que a largo plazo resulte eficiente debemos huir de la tradicional relación del concepto de Seguridad Nacional con la Cultura de Defensa, teniendo en cuenta que en pleno siglo XXI nos enfrentamos a amenazas tan diversas y que afectan a distintos sectores de nuestra sociedad que estaríamos hablando continuamente de Cultura de Seguridad Interior, Cultura de Seguridad Económica y Energética, Cultura de Emergencias y Catástrofes, Cultura de Inteligencia… Por todo ello es esencial que la definición de Seguridad Nacional haga propios todos estos conceptos.

El concepto más claro de Seguridad Nacional en relación a una Cultura de Seguridad efectiva sería el de aquellas políticas y medidas orientadas a defender la integridad de la nación y los derechos y libertades de sus ciudadanos. Obviamente, para articular esas políticas conjuntas que integren a todos los actores implicados (Gobierno, Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, Servicios de Inteligencia e Información, Grandes Empresas, Seguridad Privada, Sociedad Civil…) deben conocerse los riesgos a los que se enfrenta España en la actualidad.

Actualmente los riesgos más importantes que España se ve obligada a gestionar son aquellos relacionados con el terrorismo en general y las perturbaciones graves a las infraestructuras en particular.

A priori podemos pensar que ambos riesgos son competencia exclusiva de los entes públicos (Gobierno, Fuerzas y Cuerpos de Seguridad del Estado, Servicios de Inteligencia…) Obviamente, en ellos recaerá la mayor parte de la responsabilidad y suya es tanto la tarea de captar la información sensible a nuestros intereses, como la de actuar de forma preventiva sobre los factores generadores de riesgos.

No obstante cuando los Servicios de Inteligencia y posteriormente las FFCCS no son capaces de identificar y anular la amenaza, el último "anillo" de seguridad será el de la propia infraestructura critica o línea de transporte objeto de protección. Por este motivo es tan importante el correcto desarrollo de la Cultura de Seguridad en tanto en cuanto deberá hacerse participe al conjunto de la sociedad civil, a los gestores de este tipo de infraestructuras y especialmente a los responsables de seguridad y al obsoleto sector de la Seguridad Privada en España (Ahora en proceso de reforma aunque insuficiente si pretende afrontar los retos del SXXI con unas mínimas garantías de éxito)

Es muy importante que la sociedad Española tenga conciencia de la magnitud de los riesgos a los que se enfrenta y de las consecuencias que un ataque puede generar, ya que

en la mayoría de ocasiones las consecuencias posteriores al ataque no se plantean en el imaginario colectivo y en cambio son de vital importancia para el correcto funcionamiento de nuestro país.

Imaginemos por un momento las consecuencias de un nuevo atentado en grandes medios o centros de transporte (aeropuertos, aviones de pasajeros, grandes buques…) Paralelamente al daño causado de forma primaria se generan una serie de efectos secundarios negativos, tales como cancelaciones de viajes, reservas, estancias hoteleras… y con el tiempo, dependiendo de la imagen proyectada al exterior un cambio de la tendencia turística, generando de esta forma un daño irreparable al actual motor de nuestra economía, tendencia que de confirmarse se traduciría en cierres de empresas, despidos… Llegados a este punto ya no estamos contemplando la seguridad como una simple actividad, sino como un elemento clave que garantice la sostenibilidad de nuestro modelo económico.

Como ejemplo del impacto económico que puede llegar a suponer una imagen deteriorada de nuestra Seguridad Nacional en el exterior podemos citar las preguntas de Alberto Grimaldi, príncipe de Mónaco, en la presentación de la candidatura olímpica de Madrid 2012 y que dieron la vuelta al mundo:

- *"¿Cómo se plantean el asunto de la seguridad en sus recintos olímpicos tras el último ataque terrorista con bombas que han sufrido en su estadio de Madrid?"* (Refiriéndose al atentado de ETA contra el estadio de la peineta)
- *¿Se sienten ustedes muy preocupados con este asunto de la seguridad y el terrorismo...?"*

Junto con las infraestructuras destinadas al transporte existen otras extremadamente sensibles, hablamos de las famosas infraestructuras críticas, son aquellas que prestan servicios básicos y esenciales, siendo su funcionamiento vital para el conjunto de la nación, por lo que su perturbación causaría graves perjuicios sobre las actividades más básicas de la sociedad. Según el Centro Nacional para la Protección de Infraestructuras Criticas (CNPIC) estas infraestructuras trabajan en sectores tan básicos y a la par tan sensibles como la Administración, el Agua, la Alimentación, la Energía, el Espacio, la Industria Química, la Industria Nuclear, Instalaciones de Investigación, Salud, sistema

Financiero y Tributario, TICs… todos ellos nichos empleadores para titulados superiores en Gestión de la Seguridad.

En este tipo de infraestructuras las consecuencias posteriores al ataque cobran una dimensión más importante si cabe que en las mencionadas anteriormente, por ejemplo, un atentado o un sabotaje contra una central nuclear o instalación química tendrían unas consecuencias nefastas para la población civil, independientemente del impacto inicial del ataque, por no hablar de la manipulación dolosa o adulteración de los depósitos o suministros de agua, o de un ataque informático contra nuestro sistema bancario.

Los riesgos mencionados anteriormente tanto en las infraestructuras criticas como en la de transportes no son variables con las que trabajamos en base a estadísticas teóricas o futuribles, sino que representan una serie de problemáticas a las que debemos darle el máximo de credibilidad. Paralelamente al trágico atentado del 11 de Marzo de 2004 en Madrid se trabaja con los siguientes indicadores en los cuales queda patente el riesgo para las citadas infraestructuras:[724]

- 2004; Desarticulación célula de paquistaníes dedicados a grabar videos de importantes edificios de Barcelona
- 2004; Detención de dos marroquíes dedicados a hacer fotos a la Central Nuclear de Guadalajara.
- 2005; Plan terrorista contra el Ferry que enlaza Ceuta y Algeciras
- 2005; Abortados atentados en Madrid contra infraestructuras de transporte, habiéndose interesando por sustancias radioactivas
- 2008; Detención célula compuesta por doce individuos que pretendían realizar un atentado suicida contra el metro de Barcelona

Indicadores que ponen de manifiesto la necesidad de poner el foco sobre la gestión de la seguridad de este tipo de infraestructuras, tanto con los medios materiales adecuados como con especialistas que puedan aplicar los planes de prevención, análisis y gestión de riesgos con las mayores garantías de éxito, y estos deben ser nuestros titulados especializados en gestión de la seguridad.

Ante estas nuevas y complejas amenazas, se deben modificar tanto las políticas preventivas como reactivas, aun así la tendencia es positiva y el cambio de actitud

[724] *JAVIER JORDAN Elaboración a partir de las notas de prensa de la Dirección General de Relaciones Informativas y Sociales del Ministerio del Interior. (El Yihadismo en España: Situación actual. Real Instituto el Cano. 2005.)*

evidente, ya en 2004 se publico el primer Programa Europeo de Protección de Infraestructuras Criticas (PEPIC) y en 2008 se reguló en la Directiva 114/2008 del Consejo de la Unión Europea. En España las primeras medidas encaminadas en esta dirección las encontramos en este orden:

- Mayo 2007; Aprobación Plan Nacional para la Protección de las Infraestructuras Críticas (Secretaria de Estado de Seguridad)
- Noviembre 2007; Acuerdo sobre Protección Infraestructuras Críticas del Consejo de Ministros
- Noviembre 2007; Creación del CNPIC
- Abril 2011; Ley 8/2011 del 28 de Abril por la que se establecen Medidas para la Protección de Infraestructuras Críticas (Ley PIC)
- Mayo 2011; Real Decreto 704/2011 que desarrolla la Ley PIC

Como acabamos de ver, se van tomando una serie de medidas/políticas públicas encaminadas a afianzar esa Cultura de Seguridad Nacional, que obviamente debemos centrar en las infraestructuras críticas (especialmente en las energéticas y de transporte) no obstante estas medidas deben seguir avanzando ya que actualmente se demuestran insuficientes en base a los riesgos que asumimos como sociedad.

Multitud de estas infraestructuras se encuentran gestionadas por los llamados operadores críticos, y que si bien es cierto que los aspectos en materia de seguridad son supervisados por los diferentes organismos públicos, la gestión física y técnica de la seguridad será responsabilidad de dichas entidades privadas, esto es, con recursos propios y contratando titulados especialistas en temas de seguridad y análisis de riesgos y obviamente servicios de Seguridad Privada.

Llegados a este punto se plantea la disyuntiva del solapamiento de la figura del graduado en criminología especializado en gestión de la seguridad con la figura del Director de Seguridad tal y como la conocemos hasta el momento. Dicho esto, conviene analizar detenidamente el proyecto de Ley de Seguridad Privada presentado el 21 de Junio de 2013 en el congreso de los diputados, concretamente su artículo 29.1.b

Artículo 29. Formación.

1. La formación requerida para el personal de seguridad privada consistirá:

b) Para los jefes y directores de seguridad, en la obtención bien de un título universitario oficial de grado en el ámbito de la seguridad que acredite la adquisición de las competencias

que se determinen, o bien o del título del curso de dirección de seguridad, reconocido por el Ministerio del Interior.

Observamos que existen dos formas de acceder a la habilitación de Director de Seguridad, la de grado universitario oficial en el ámbito de la seguridad o mediante el curso superior en dirección de seguridad reconocido por el Ministerio del Interior. Ante esta tesitura los institutos de criminología de las universidades españolas deben plantearse muy seriamente la especialidad de gestión de la seguridad en la etapa final del grado y obviamente con acceso automático a la habilitación del Ministerio del Interior, de esta forma también se valorará de una forma mas positiva al titulado universitario que ha adquirido una serie de competencias especificas en la materia durante más de cuatro años de estudios universitarios respecto a otro tipo de candidatos.

La nueva legislación también introduce importantes cambios en la conocida como actividad de planificación y asesoramiento en materia de seguridad, hasta el momento únicamente los departamentos de consultoría de las empresas de Seguridad Privada podían realizar lo que conocemos como auditoria y consultoría de seguridad, siendo clientes potenciales, bancos, hospitales, complejos deportivos y de ocio, infraestructuras de transporte… con la nueva ley este sector se ha liberalizado para los profesionales titulados ofreciendo una oportunidad más para desarrollar su actividad.

El reto no es fácil, requiere de un firme compromiso por parte de las universidades para crear una serie de sinergias con el mercado laboral, tanto en el sector público como también de forma muy importante en el sector privado, con el objetivo de que nuestros titulados den respuesta a las necesidades de seguridad que demandan los operadores críticos y que repercutirán como hemos visto en el correcto desarrollo de la sociedad civil.

Bibliografía

ANTONIO M GONZÁLEZ GOROSTIZA (Director Protección Infraestructuras Críticas Indra) Ponencia 28 de Noviembre de 2012. Dintel.org

ATHENA INTELLIGENCE (Sin autor) Movimientos musulmanes y prevención del yihadismo en España. 2007

CUADERNOS DE SEGURIDAD. Núm 261 (Noviembre 2011) Seguridad en instalaciones críticas.

MANUEL CASTELLS. La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Volumen II: El poder de la identidad. Alianza Editorial. 1998.

MARC SAGEMAN, UNDERSTANDING. Terror Networks, University of Pennsylvania Press, Philadelphia, 2004.

JAVIER JORDÁN. El Yihadismo en España: Situación actual. Real Instituto el Cano. 2005. Monográfico TESIC (Tecnologías y Seguridad en Infraestructuras Críticas) Dintel.org

68. LA PARTICIPACIÓN DE PROFESIONALES EXTERNOS EN LAS CLASES PRÁCTICAS DEL GRADO EN CRIMINOLOGÍA Y SEGURIDAD: UNA OPORTUNIDAD DE MEJORA DOCENTE Y DE PROFUNDIZACION EN EL PERFIL PROFESIONAL DE LOS ALUMNOS

Gloria González Agudelo, Coordinadora Grado en Criminología y Seguridad, Universidad de Cádiz. E-mail: gloria.gonzalez@uca.es

Luis Ruiz Rodríguez, Director IAIC, Cádiz, Profesor Grado en Criminología y Seguridad, Universidad de Cádiz

Durante el curso 2012-2013, la Unidad de Innovación Docente de la Universidad de Cádiz, concedió al Grado en Criminología y Seguridad, una acción avalada para todo el título, solicitada desde la coordinación del mismo: *Acción de mejora docente de las clases prácticas en el Grado de Criminología y Seguridad a través de la participación de profesionales externos*, que fue ejecutada a lo largo de todo este curso y cuyos resultados, creemos, pueden ser de gran interés para los objetivos de este panel, pues, precisamente consistió en poner en contacto a los estudiantes, desde los primeros niveles del grado, con los profesionales externos que desarrollan su trabajo en las distintas instituciones relacionadas con el título, cuyo trabajo y experiencia deberían servir en la mejora de las clases prácticas, pero sobre todo, en ofrecer a los alumnos su conocimiento sobre los distintos perfiles profesionales.

1. Marco de referencia

En su concepción más aceptada la criminología se define como ciencia interdisciplinar y empírica que estudia el delito, el delincuente, la víctima y el control social. Estas dos características definen la disciplina y por tanto, condicionan el proceso enseñanza-aprendizaje en nuestro título, obligando a replantearnos muchos conceptos tradicionales asociados a la enseñanza universitaria. En concreto, debe hacerse un esfuerzo por parte de los diferentes Departamentos y Areas asociados al título para entender que el conocimiento en criminología no puede ser sólo yuxtapuesto, pues si bien proviene de diferentes ramas del conocimiento (en la UCA, 12 Departamentos y 16 áreas distintas) debe encontrarse la fórmula para transmitir a nuestros alumnos un conocimiento nuevo, interrelacionado y aplicado, fruto de la aportación de nuestras respectivas disciplinas pero sin descuidar el objetivo final que se define a partir de un

objeto de conocimiento común. Por esta razón, el trabajo interdisciplinar entre varias asignaturas es fundamental para conseguir el objetivo de trasmitir a nuestros alumnos un conocimiento interdisciplinar.

Por otra parte, la interrelación entre teoría y práctica es uno de los objetivos del nuevo modelo educativo universitario europeo, más aun, en el caso de la criminología que como se ha dicho, es ciencia empírica, por tanto referida a la realidad, por ello, resulta muy interesante contar en nuestras clases con la presencia de profesionales con amplia experiencia en la materia objeto de estudio que posibilitan al alumnado el aprendizaje de otras competencias que normalmente no pueden aportar los profesores universitarios, sobre todo, porque en la mayoría de los casos su participación aportará conocimiento trasversal a varias asignaturas y/o a toda la titulación.

Finalmente, la presencia de profesionales que desarrollan su trabajo en el campo de la criminalidad o relacionado con ella, es una magnífica oportunidad para reflexionar, discutir y profundizar en los perfiles profesionales de los alumnos del Grado en Criminología y Seguridad, en un marco institucionalizado por parte de la Universidad.

2. Idea innovadora

La propuesta consiste en crear un marco adecuado e institucionalizado dentro del título para trabajar directamente con profesionales externos, a través de la impartición de seminarios en las clases practicas, de forma que el mayor numero de áreas y profesores se impliquen, que sea en el ámbito docente por tanto los alumnos estén obligados a participar, con un formato novedoso que incentive la participación de profesores y alumnos y lastre menos al profesional no avezado en la docencia universitaria y la Universidad se implique económicamente pero sin grandes gastos, en esta época de crisis económica.

La universidad, en el marco de las convocatorias de los proyectos de innovación contribuye a proporcionar un pequeño apoyo económico para la realización de los seminarios, de forma que los profesores no se vean obstaculizados por la falta de presupuesto para su planificación, aunque sea con un mínimo gasto, de forma que al menos se cubra el desplazamiento de los intervinientes y la comida y/o regalo institucional como forma de reconocimiento a su esfuerzo desinteresado. La experiencia de la ejecución de este proyecto nos ha permitido confirmar el éxito de la planificación

anticipada y conjunta de actividades que redundan en el objetivo común de mejora docente en la titulación.

3. Objetivos

Objetivo 1: *Mejora de la calidad de las clases prácticas a través de la interacción con profesionales de reconocido prestigio y/o con amplia trayectoria en sus cargos*

La presencia de profesionales muy cualificados que amplíen a los alumnos los temas analizados en las clases teóricas, ofrecerá a los alumnos una visión de la materia desde la perspectiva empírica, procedente del trabajo directo del profesional en el ámbito que desarrolla se actividad.

Objetivo 2: *Innovación en la docencia de las clases prácticas a través de la realización de seminarios dirigidos por asignaturas individuales o grupos de asignaturas*

Es una alternativa novedosa en relación con la docencia, puesto que no sólo participa un profesional externo en la clase práctica en el aula, sino también por el formato, pues la exposición del profesional es corta, 25-30 minutos, y el resto de la clase (hasta dos horas), se hace a través de la participación de los alumnos dirigida por el profesor o profesores coordinadores del mismo.

Objetivo 3: *Oportunidad para la reflexión y profundización en los perfiles profesionales del alumnado, en un marco institucionalizado*

La participación de distintos profesionales -con diferentes perfiles- en las clases prácticas, asegura al alumnado el contacto directo y cercano con la variada realidad profesional a la que se deberán enfrentar en el futuro. Los profesores, dentro del ámbito de su materia elegirán profesionales que puedan coadyuvar no sólo en la mejora la clase practica, sino que también colabore en la reflexión y profundización en los distintos perfiles profesionales del graduado en criminología.

Objetivo 4: *Coordinación de la docencia de varias asignaturas*

Al ser una titulación interdisciplinar, la presencia de algunos de los profesionales previstos puede ser de interés para los objetivos docentes de diferentes asignaturas. Esto

favorece la posibilidad de hacer una programación conjunta de los seminarios y obliga a los distintos profesores a aunar esfuerzos para el logro de objetivos comunes y la adquisición de competencias.

Objetivo 5: *Elaboración y mejora de la guía de trabajo que permita la consolidación de esta iniciativa en futuros cursos académicos*

La guía de trabajo es un producto que se ha elaborado con base en la experiencia desarrollada en el curso 2012-2013, pero como ésta es una iniciativa que se pretende consolidar como parte de la docencia del grado en criminología, esperamos que la práctica sucesiva en los distintos cursos aporte información para lograr su mejora.

4. Planificación

Una vez concedido el proyecto y la financiación solicitada, -para el curso 2012-2013, 150€ por seminario-, los profesores plantearán a la coordinadora del mismo, al inicio de cada cuatrimestre sus propuestas de seminarios/actividades con profesionales externos y las fechas posibles para su celebración. Como el presupuesto es limitado, en principio, la petición se hará para la financiación de una actividad por profesor y asignatura, según las posibilidades presupuestarias, aunque la misma asignatura puede ser parte de otros grupos coordinados de asignaturas y en este caso no se tendrá en cuenta esta limitación, al igual que si el profesor lo es de varias asignaturas o si existe remanente. Deberán considerarse las asignaturas de primer y segundo cuatrimestre, por lo que, en principio se hará una provisión de fondos para el segundo cuatrimestre.

Este es un formato diferente a la programación de conferencias o seminarios programados como actividades complementarias, puesto que los objetivos perseguidos con esta acción son diferentes, pretende implicar al mayor número de profesores y asignaturas posibles del título y, las universidades, en los momentos actuales, difícilmente pueden comprometerse económicamente con un proyecto de esta naturaleza pagando por conferencias.

Específicamente, esta propuesta está referida a la realización de seminarios o actividades con la colaboración de profesionales externos en las clases prácticas, pero no se prevé para el pago de conferencias, por esto, en principio, se planificará preferentemente con profesionales de la provincia o de provincias cercanas. No obstante, excepcionalmente, el proyecto puede coadyuvar a la cofinanciación de

profesionales de fuera, que vengan a nuestra Universidad financiados por otras vías a la realización de otras actividades, cuando sean de relevancia para la titulación y acepten participar en las clases prácticas según el formato acordado de seminario.

Es posible con la autorización de la coordinadora de la acción y con la planificación adecuada, realizar distintitos seminarios interrelacionados el mismo día sobre un mismo tema, desde diferentes perspectivas, según las asignaturas que participen en los mismos. En este supuesto, se procurará que el diseño de la actividad no altere la docencia de las otras asignaturas no participantes.

A modo ejemplificativo se relacionan algunos seminarios realizados en el curso 2012-2013, planificados y ejecutados por los profesores partícipes en esta acción avalada:

- Equipo Directivo Centro para menores infractores de AFANAS- Bahía de Cádiz (asignaturas implicadas: Programas de Intervención Psicológica, sistema penal de menores, el proceso penal, Derecho penitenciario y ejecución de la pena y la medida de seguridad, etc.)
- Dos profesionales del Servicio de Asistencia a las Víctimas de la provincia de Cádiz –SAVA- (asignaturas implicadas: victimologia, asistencia las víctimas. Programas de intervención psicológica, prevención de la delincuencia, etc.)
- Subdirectora de Tratamiento de la Cárcel de Puerto I, con el resto del equipo técnico, el psicólogo y los dos juristas (asignaturas implicadas: Derecho penitenciario y ejecución de la pena y la medida de seguridad, psicología criminal, prevención de la delincuencia, Programas de Intervención Psicológica)
- Director de la Prisión Botafuegos (Algeciras) (asignaturas implicadas: Instituciones del sistema de control penal, Derecho penitenciario y ejecución de la pena y la medida de seguridad, Programas de intervención psicológica, prevención de la delincuencia, etc.)
- Trabajador/a social experto en bandas juveniles (asignaturas implicadas: prevención de la delincuencia, sistema penal de menores, delitos en particular, Derecho penitenciario y ejecución de la pena y la medida de seguridad etc.)

- Trabajadora Social experta en Prevención de la Delincuencia en Ambientes de Exclusión Extrema (prevención de la delincuencia, sociología criminal, antropología, formas específicas de criminalidad I y II)
- Gestor de una buena práctica en seguridad o prevención de la delincuencia (asignaturas implicadas: Evaluación y control de programas y políticas públicas, prevención de la criminalidad, Formas específicas de la criminalidad I y II, prevención de la delincuencia,)
- Delegado de Zona Sur de Securitas (asignaturas implicadas: seguridad pública /seguridad privada, instituciones del sistema de control penal, etc.)
- Director de Protección Civil Cádiz (asignaturas implicadas: Seguridad Publica/Seguridad)
- Miembros de ONG (asignaturas implicadas: psicología criminal, psiquiatría, victimologia, asistencia las víctimas, formas específicas de la criminalidad II: Genero/inmigración, sociología criminal, etc.)
- Responsable político de seguridad en un municipio gaditano (asignaturas implicadas: Evaluación y control de programas y políticas públicas, prevención de la seguridad, formas específicas de la criminalidad I y II, sociología criminal, etc.)
- Comisario jefe de una comisaría de la provincia (Instituciones del sistema de control penal, seguridad pública/seguridad privada

5. Ejecución

Cada uno de los seminarios tendrá un coordinador que determinará los objetivos de la actividad y será el responsable de contactar con el profesional adecuado, gestionará tanto el día y la hora, así como el traslado del mismo y la utilización de otros horarios si fuera necesario en acuerdo con los otros profesores y la coordinadora de la acción, que en nuestro caso es la misma que la de la titulación.

Si la propuesta es para un grupo de asignaturas, se consensuará los objetivos de la actividad entre todos los profesores implicados y la fecha más probable para su realización. En el desarrollo de las clases prácticas previas de las asignaturas implicadas en la actividad se preparará el seminario con los alumnos.

La coordinadora del proyecto, coordinará el cronograma de los seminarios para que no coincidan en la misma semana.

Formato: Por regla general, el profesional externo invitado, hablará unos 20-30 minutos y posteriormente los alumnos y profesores presentes interactuaran con él a través de preguntas libres y los temas previamente preparados.

Al finalizar la actividad el profesor responsable hará una evaluación sobre la actividad que incluirá el grado de consecución de los objetivos planteados y las propuestas de mejora, si las hay. Estos informes servirán de base para la realización de la memoria final y de la guía de trabajo

6. Evaluación

Al finalizar la acción se hará una evaluación sobre el grado de cumplimiento de los objetivos perseguidos y las posibilidades de mejora hacia el futuro. Algunos de los instrumentos posibles para realizar esta evaluación pueden ser los siguientes:

Objetivo 1: *Mejora de la calidad de las clases prácticas a través de la interacción con profesionales de reconocido prestigio y/o con amplia trayectoria en sus cargos*

Se estimulará la presencia de profesionales en el mayor número de asignaturas comprometidas en la acción y la Coordinadora de la acción, a partir de los informe realizados por los profesores coordinadores sobre cada seminario, hará un análisis sobre el número de asignaturas que efectivamente se han implicado, el perfil de los profesionales elegidos y el nivel de participación de los alumnos.

Objetivo 2*: Innovación en la docencia de las clases prácticas a través de la realización de seminarios dirigidos por asignaturas individuales o grupos de asignaturas*

Se preguntará a los alumnos al finalizar el curso, a través de encuesta sobre la realización de los seminarios (planificación y ejecución) y su aportación a la docencia

Objetivo 3: *Oportunidad para la reflexión y profundización en los perfiles profesionales del alumnado*

Se incluirá en el informe sobre el seminario a realizar por el profesor una referencia a este punto de forma que al finalizar la acción se podrá valorar si la presencia del profesional ha coadyuvado en el logro de este objetivo

Objetivo 4. Coordinación de la docencia de varias asignaturas

Al finalizar la acción se hará una valoración sobre el número de seminarios coordinados entre varios profesores y se preguntará a través de encuesta o entrevista personal a los profesores sobre la experiencia.

Objetivo 5: *Elaboración y mejora, en su caso, de la guía de trabajo que permita la consolidación de esta iniciativa en futuros cursos académicos*

La guía de trabajo es un producto que se ha elaborado con base en la experiencia desarrollada en el curso 2012-2013, pero como ésta es una iniciativa que se pretende consolidar como parte de la docencia del Grado en Criminología y Seguridad, esperamos que la práctica sucesiva en los distintos cursos aporte información para lograr su mejora.

69. LA INSERCIÓN LABORAL DE LOS CRIMINÓLOS EN LA ADMINISTRACIÓN PENITENCIARIA

Santiago Leganés Gómez, Doctor en Derecho y Jurista-criminólogo de Instituciones Penitenciarias, E-mail: sleganes@hotmail.com

1. El criminólogo y las penas privativas de libertad

1.1. Antecedentes

La Criminología es una ciencia interdisciplinaria que engloba a especialidades tan diversas como el Derecho, la Psicología, la Antropología, la Biología, la Medicina y otras. Se ocupa de la génesis delictiva, de la intervención sobre el delincuente, la víctima y el control social, tanto formal como informal, de los delitos. La Criminología, como ciencia que estudia tanto el comportamiento delictivo como la reacción social frente al mismo, ha estado presente en la normativa penitenciaria de nuestro país desde la segunda parte del siglo XX. El art. 22 del Decreto 162/68, de modificación del Reglamento de Prisiones de 2 de febrero de 1956, en referencia al destino del interno después de su ingreso, establecía que el equipo del establecimiento debía proceder a *"la observación del sujeto con la consecuente* ***determinación del tipo criminológico****"*. Pese a la brevedad y simplicidad de esta mención, se establecen las bases sobre las que se van a configurar las decisiones de clasificación penitenciaria en el futuro. Como consecuencia, dos años más tarde, mediante la Ley 39/70, de 22 de diciembre, de Reestructuración de los Cuerpos Penitenciarios, se crea el Cuerpo Técnico de Instituciones Penitenciarias, con *"las funciones propias de su especialidad en materia de observación, clasificación y tratamiento de los internos, así como las de dirección e inspección de las Instituciones y Servicios",* y con la obligación de disponer de los conocimientos especiales en materia de Criminología, Psicología, Pedagogía, Psiquiatría, Endocrinología, Sociología y Moral.

A partir de aquel momento se constituye la figura profesional que se denominaría Jurista-Criminólogo, fijándose sus funciones en el art. 281 del Reglamento Penitenciario de 1981. Pero esta figura dentro del ámbito de la administración penitenciaria central desapareció el año 1990 por resolución de la Comisión Interministerial de Retribuciones de 12 de marzo, al ser sustituida en la relación de

puestos de trabajo la denominación de Jurista-Criminólogo por la de Jurista. No obstante al realizar una modificación mediante una renovación presupuestaria, en lugar de hacerlo con la oportuna reforma legal ocasionó que las funciones del Jurista-Criminólogo continuaron vigentes hasta que se ofertaron las plazas de esta especialidad, la última convocatoria de éstas se produjo el año 1989.

El Reglamento Penitenciario de 1996 (en adelante RP) eliminó cualquier referencia a la figura del Jurista-Criminólogo, sustituyéndola por la nueva figura de Jurista al que incorpora como miembro de los siguientes órganos:

- Junta de Tratamiento (art. 272)
- Equipo Técnico (art. 274)
- Comisión Disciplinaria (art. 276)
- Junta Económica-Administrativa (art. 278)

Pero este reglamento no incorporó ninguna modificación de las funciones del Jurista ni de cualquier otro de los funcionarios del Cuerpo Técnico de Instituciones Penitenciarias. La Disposición transitoria tercera del Reglamento penitenciario de 1996, mantiene vigente el art. 281 del Reglamento de 1981, lo cual da lugar a que las funciones del Jurista sigan siendo tanto jurídicas en la línea determinada por el Reglamento penitenciario de 1996 como criminológicas en la línea de la criminología clínica del Reglamento de 1981. Evidentemente en una futura reforma del actual reglamento penitenciario deberían desaparecer dentro de las funciones del Jurista las propiamente criminológicas que deberían ser asumidas por los propios criminólogos. En esta línea, el Reglamento de organización y funcionamiento de los servicios de ejecución penal de Cataluña[725], Decreto 329/2006, de 5 de septiembre, DOGC de 31.10.2006, ha incorporado la figura del criminólogo en su art. 37 que, al hacer referencia a la composición del Equipo Multidisciplinar, establece en su apartado tercero que uno de los posibles integrantes del mismo es el criminólogo. Esta misma figura se recoge igualmente en el artículo 60 que regula la figura del Coordinador de programas de atención especializada al decir que será desempeñado por un funcionario del grupo A de los cuerpos de titulación superior que habilitan para el ejercicio de competencias

[725] Real decreto 3482/1983, de 28 de diciembre, de traspaso de servicios del Estado a la generalidad de Cataluña en materia de Administración penitenciaria.

profesionales de los puestos de trabajo de jurista, psicólogo, pedagogo o criminólogo[726] de los centros penitenciarios.

1.2 Funciones del criminólogo en prisión

De forma general, el perfil académico del criminólogo, a partir del plan de estudios que se sigue en las universidades españolas[727], según dispone el Real Decreto 858/2003 por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Criminología, nos permite afirmar que estos profesionales están en condiciones de poder realizar los perfiles criminológicos, las predicciones de comportamiento delictivo y desviado y, en general, todas las tareas relativas al estudio de la conducta delictiva de los sujetos delincuentes, los diferentes ámbitos relacionados con la delincuencia y la seguridad, así como en la realización o participación en programas de tratamiento de los infractores y de las víctimas.

A diferencia de lo que sucede con la formación de psicólogos, juristas, trabajadoras sociales o pedagogos y el resto de profesionales que tradicionalmente trabajan en el entorno de la delincuencia y el comportamiento desviado, los conocimientos legales, psicológicos y sociológicos, así como científicos de muchos otros órdenes, que conforman los estudios de Criminología se dirigen de forma directa y exclusiva a la comprensión, análisis y actuación tanto en la persona de los delincuentes como del mismo fenómeno de la criminalidad, por tanto estos profesionales están en condiciones de poder aportar una visión de conjunto, omnicomprensiva y flexible para la realización de las acciones descritas por el art. 62 de la Ley Orgánica General Penitenciaria (en adelante LOGP)[728] referido a la clasificación y al tratamiento penitenciario.

---

[726] El artículo 1 del Real Decreto 858/2003, de 4 de julio, por el que se establece el título universitario oficial de Licenciado en Criminología.

[727] Actualmente los estudios de Licenciatura en Criminología se imparten a diversas universidades públicas y privadas de todo el Estado. Por ejemplo:
- Universidad de Barcelona
- Universidad Autónoma de Barcelona
- Universidad de Gerona
- Universidad Internacional de Cataluña
- Universidad de Valencia
- Universidad de Murcia
- Universidad de Alicante
- Universidad Europea de Madrid
- Universidad Camilo José Cela

[728] Artículo 62 de la LOGP:

El tratamiento se debe inspirar en los siguientes principios:

a) Debe estar basado en el estudio científico de la constitución, el temperamento, el carácter, las aptitudes y las actitudes del sujeto a tratar, así como de su sistema dinámico-motivacional y del aspecto evolutivo

La clasificación penitenciaria (art. 72.1 LOGP)[729] constituye uno de los elementos básicos que vertebran el sistema penitenciario y el tratamiento de los internos desde el momento de su ingreso en prisión. Por tanto, los esfuerzos en su implementación deben ser, si es posible, aún más intensos que en otros ámbitos por lo que la participación del criminólogo resulta aquí especialmente indicada ya que vendría a complementar y dar cohesión al trabajo del resto de profesionales técnicos de los equipos de tratamiento.

Especial referencia de la tarea criminológica se hace en el art. 64.2[730] de la LOGP que ordena que cuando recaiga sentencia firme se deberá "*formular una determinación del* ***tipo criminológico, un diagnóstico de capacidad criminal y de adaptabilidad social*** *y la propuesta razonada del grado de tratamiento y del destino al tipo de establecimiento que corresponda".* Desde que se ha aprobado en España la licenciatura de Criminología, el criminólogo es el experto en el estudio científico de loas aspectos relacionados con el hecho criminal o con la conducta desviada. Y el concepto de **personalidad criminal** es, evidentemente criminológico, por lo que sería poco explicable que precisamente el experto que tiene esta especialidad no fuera quien- de forma primordial- intervenga en la aplicación de ese tratamiento[731].

En el Reglamento Penitenciario actual no hay referencias directas a al término criminología, pero sí se encuentran conceptos que remiten a los conocimientos

---

de su personalidad, conducente un enjuiciamiento global de ésta, que se debe recoger en el protocolo del interno.

b) Guardará relación directa con **un diagnóstico de personalidad criminal** y con **un juicio pronóstico** inicial, que serán emitidos tomando como base una consideración ponderada del enjuiciamiento global al que se refiere el apartado anterior, así como el resumen de su **actividad delictiva** y de todos los datos ambientales, sean individuales, familiares o sociales, del sujeto.
c) Será individualizado, consistiendo en la utilización variable de métodos médicos, biológicos, psiquiátricos, psicológicos, pedagógicos y sociales, en relación con la personalidad del interno.
d) En general será complejo, y exige la integración de varios de los métodos citados en una dirección de conjunto y en el marco del régimen adecuado.
e) Será programado, fijándose el plan general que debería seguirse en su ejecución, la intensidad mayor o menor en la aplicación de cada método de tratamiento y la distribución de los quehaceres concretos integrados en el mismo entre los diversos especialistas y educadores.

f) Será de carácter continuo y dinámico, dependiente de las incidencias en **la evolución de la personalidad del interno** durante el cumplimiento de la condena.

[729] Las penas privativas de libertad se ejecutarán según el **sistema de individualización científica,** separado en grados, el último de los cuales será el de libertad condicional, conforme determina el Código Penal.
[730] Una vez recaída sentencia condenatoria, se completará la información anterior con un **estudio científico de la personalidad del observado**, formulando en base a dichos estudios e informaciones una determinación del tipo criminológico, un diagnóstico de capacidad criminal y de adaptabilidad social y la propuesta razonada de grado de tratamiento y de destino al tipo de establecimiento que corresponda.
[731] BERNABEU AYELA, F .J. "El papel del criminólogo en prisión" dentro de *La prisión en España: una perspectiva criminológica,* págs. 249-250, Granada, 2008.

especializados que el criminólogo puede y debe aportar en el ámbito penitenciario, como por ejemplo:

- el historial delictivo del interno
- naturaleza de los delitos cometidos
- peculiar trayectoria penitenciaria
- pronóstico de comportamiento futuro.

1.2.1 El historial delictivo

Desde el punto de vista criminológico el historial delictivo es uno de los factores más importantes a la hora de estudiar tanto la clasificación penitenciaria, como los permisos de salida y la libertad condicional. Este factor está recogido en varios artículos de nuestra legislación penitenciaria.

a) **El art. 64 LOGP** mantiene una justa correspondencia con el contenido del artículo 102[732] del Reglamento Penitenciario (en adelante RP) que nos informa que para la **clasificación penitenciaria** "*las juntas de tratamiento deben ponderar la personalidad y el historial individual, familiar, social y delictivo del interno, la duración de las penas, el medio social al que retorne el recluso y los recursos, las facilidades y las dificultades que haya en cada caso y momento para el buen éxito del tratamiento",* circunstancias todas ellas que tienen una evidente lectura criminológica y que se deben hacer a partir de un estudio del interno regulado en el artículo 103 RP[733], que ostenta un carácter y

[732] 1. Para la individualización del tratamiento, tras la adecuada observación de cada penado, se realizará su clasificación, que determinará el destino al Establecimiento cuyo régimen sea más adecuado al tratamiento que se le haya señalado y, en su caso, al grupo o sección más idónea dentro de aquél.

[733] Artículo 103 del RP:

Procedimiento de clasificación inicial

1. La propuesta de clasificación inicial penitenciaria, la deben formular las juntas de tratamiento, después de hacer un estudio del interno.

2. La propuesta se debe formular en el impreso normalizado aprobado por el centro directivo en el plazo máximo de dos meses desde la recepción al establecimiento del testimonio de la sentencia.

3. El protocolo de clasificación penitenciaria debe contener la **propuesta razonada de grado y el programa individualizado de tratamiento**, en el que se debe dar cobertura a las necesidades y faltas detectadas en el interno en los ámbitos señalados por el artículo 20.2 de este Reglamento. Al programa se deben señalar expresamente los destinos, las actividades, los programas educativos, el trabajo y las actividades ocupacionales o de otra clase que haya de seguir el interno.

4. La resolución sobre la propuesta de clasificación penitenciaria debe ser dictada, de manera escrita y motivada, por el centro directivo en el plazo máximo de dos meses desde de su recepción.

5. La resolución de clasificación inicial se debe notificar al interno interesado, indicándole en la notificación que, si no está de acuerdo, puede acudir en vía de recurso delante del juez de vigilancia.

6. El centro directivo puede ampliar el plazo por dictar la resolución de clasificación inicial hasta un máximo de dos meses más, por observar mejor la conducta y la consolidación de los factores positivos del interno.

7. Cuando se trate de penados con condenas de hasta un año, la propuesta de clasificación inicial formulada por la junta de tratamiento, adoptada por acuerdo unánime de sus miembros, tendrá la

diseño fundamentalmente criminológico[734]. Como bien sostienen **Armenta González-Palenzuela y Rodríguez Ramírez** el historial delictivo exige el análisis sistemático de la actividad delictiva desde su origen hasta el presente, y contando con todas las variables y factores que le han condicionado antes y durante su desarrollo[735].

El artículo 102 del RP indica que a efectos de determinar la clasificación del interno y para conseguir la exigida individualización del tratamiento se debe ponderar no solo la personalidad y el historial individual, familiar y social del interno, la duración de las penas, el medio social al que debe devolver y los recursos, facilidades y dificultades existentes en cada caso y momento, si no también *el historial delictivo del sujeto*.

Este concepto de historial delictivo, sin ningún género de duda, ostenta un carácter eminentemente criminológico, aunque en puridad científica parece más adecuado referirse al término carrera delictiva, definido como *"la secuencia longitudinal de los delitos cometidos por un delincuente durante un período determinado"*[736]. Para estudiarlo, los criminólogos han de interesarse por comprender, entre otros, factores tales como la tasa de delitos, el patrón de los tipo delictivos cometidos y otras tendencias identificables, como la existencia de persistencia[737], escalada o seriedad, especialización delictiva o desistimiento, aspectos todos ellos que no se abordan en otros estudio universitarios y que forman parte esencial de la licenciatura en Criminología.

b) En el **art. 104.3 RP**[738] vuelve a aparecer el concepto historial delictivo, al hacer referencia **a la clasificación anticipada en tercer grado**, estableciendo que para que un

---

consideración de resolución de clasificación inicial a todos los efectos, salvo cuando se haya propuesto la clasificación en primer grado de tratamiento, caso en que la resolución corresponde en el centro directivo.

8. En este supuesto, el acuerdo unánime de la junta de tratamiento de clasificación inicial en segundo o tercer grado se debe notificar al interno, que puede ejercer la impugnación referida a el apartado 5 de este artículo, y se debe enviar en el centro directivo.

9. Si la propuesta de la junta de tratamiento de clasificación en segundo o tercer grado a que se refieren los apartados anteriores no es unánime, hay que enviarla en el centro directivo para la resolución que sea procedente de acuerdo con el que establecen los otros apartados de este artículo.

[734] BERNABEU AYELA, F .J. "El papel del criminólogo en prisión" dentro de *La prisión en España: una perspectiva criminológica,* págs. 239-294, Granada, 2008.

[735] ARMENTA GONZÁLEZ-PALENZUELA Y RODRÍGUEZ RAMÍREZ, *Reglamento Penitenciario comentado: un análisis sistemático y recopilación de legislación,* pág. 229, Sevilla, 2006

[736] GARRIDO GENOVÉS, V. Y GÓMEZ PIÑANA, *Diccionario de Criminología*, pág. 68, Valencia. 1999.

[737] Concepto que permite distinguir entre los delincuentes ocasionales y los crónicos, y determinar porqué ciertos individuos persisten en el crimen mientras otros inhiben su implicación en las actividades criminales. BERNABEU AYELA, F .J. "El papel del criminólogo en prisión" dentro de *La prisión en España: una perspectiva criminológica,* págs. 239-294, Granada, 2008.

[738] Para que un interno que no tenga extinguida la cuarta parte de la condena o condenas pueda ser propuesto para tercer grado, deberá transcurrir el tiempo de estudio suficiente para obtener un adecuado

interno pueda ser clasificado anticipadamente a la ¼ en tercer grado deben concurrir favorablemente factores tales como la personalidad del interno, el historial individual, familiar y social,…..y también el historial delictivo del mismo. Concluyendo que debe valorarse de manera especial el historial delictivo y la capacidad de integración social.

c) La peculiar trayectoria delictiva a que hace referencia el **art. 82 RP** [739], en relación con la concesión del **régimen abierto restrictivo**, parece un sinónimo empleado por el legislador para hacer referencia a lo que también identifica como historial delictivo. La aplicación del régimen abierto requiere obviamente de un seguimiento de actuaciones de valoración y pronóstico que vuelven a ser perfectamente adecuadas en el perfil de los criminólogos. Así el art. 82 del RP nos dice que en el caso de *"penados clasificados en tercer grado con una peculiar trayectoria delictiva, personalidad anómala o condiciones personales diversas"* la Junta de Tratamiento puede acordar aplicar una clasificación de régimen abierto restrictivo. La peculiar trayectoria delictiva es un ítem especialmente adecuado para la valoración criminológica, como también lo pueden ser la personalidad anómala o las diversas condiciones personales diversas. Según **Armenta González-Palenzuela y Rodríguez Ramírez** estas condiciones para la aplicación del régimen abierto restringido se pueden dividir en dos grupos diferentes: el de las variables personales y el de las variables ambientales. En el primer grupo incluyen la peculiar trayectoria delictiva, la personalidad anómala y las diversas condiciones personales; en el segundo, la imposibilidad de desempeñar un trabajo en el exterior, y la ausencia de medios de subsistencia [740]. Las variables personales, constituyen factores tradicionales del estudio científico que debe acometer el criminólogo cuando debe llevar a acabo el ejercicio clínico de aplicación de sus

---

conocimiento del mismo y concurrir, favorablemente calificadas, las variables intervinientes en el proceso de clasificación penitenciaria enumeradas en el artículo 102.2 valorándose, especialmente, **el historial delictivo y la integración social del penado**.

[739] En los casos de penados clasificados en tercer grado con **una peculiar trayectoria delictiva**, personalidad anómala o condiciones personales diversas, así como cuando exista imposibilidad de desempeñar un trabajo en el exterior o lo aconseje su tratamiento penitenciario, la Junta de Tratamiento podrá establecer la modalidad de vida en régimen abierto adecuada para estos internos y restringir las salidas al exterior, estableciendo las condiciones, controles y medios de tutela que se deban observar, en su caso, durante las mismas.

[740] ARMENTA GONZÁLEZ-PALENZUELA Y RODRÍGUEZ RAMÍREZ, *Reglamento Penitenciario comentado: un análisis sistemático y recopilación de legislación,* pág. 196, Sevilla, 2006

conocimientos sobre el delito, y todo aquello que rodea al mismo, una situación concreta[741].

d) El **art. 102.5.a RP**, haciendo mención a **la naturaleza de los delitos cometidos**, establece uno de los supuestos posibles para la clasificación en **primer grado penitenciario**[742]. Precisamente entre los diferentes factores que pueden motivar la aplicación del primer grado penitenciario se observa una diferenciación clara entre aquellos que son motivados por la conducta del sujeto dentro de la prisión y aquellos otros que hacen referencia a las características de los delitos que han motivado su ingreso a la misma. La apreciación y la valoración de estos últimos vuelve a situarse dentro de la órbita del objeto de estudio de la Criminología, en especial cuando esta valoración hace referencia a la naturaleza de los delitos cometidos (art. 102.5º.a RP)[743] e incluidos en el historial delictivo. Es en la aplicación del primer grado, como consecuencia de una clasificación inicial, fruto de una regresión o consecuencia de mantenimiento grado, cuando el trabajo y los conocimientos del criminólogo en el

---

[741] BERNABEU AYELA, F .J. "El papel del criminólogo en prisión" dentro de *La prisión en España: una perspectiva criminológica,* pág. 253, Granada, 2008.

[742] Existirán establecimientos de cumplimiento de régimen cerrado o departamentos especiales para los penados calificados de **peligrosidad extrema o para casos de inadaptación** a los regímenes ordinario y abierto, apreciados por causas objetivas en resolución motivada, a no ser que el **estudio de la personalidad** del sujeto denote la presencia de anomalías o deficiencias que deban determinar su destino al centro especial correspondiente.

2. También podrán ser destinados a estos establecimientos o departamentos especiales con carácter de excepción y absoluta separación de los penados, dando cuenta a la autoridad judicial correspondiente, aquellos internos preventivos en los que concurran las circunstancias expresadas en el número anterior, entendiéndose que la inadaptación se refiere al régimen propio de los establecimientos de preventivos.

3. El régimen de estos centros se caracterizará por una limitación de las actividades en común de los internos y por un mayor control y vigilancia sobre los mismos en la forma que reglamentariamente se determine.

La permanencia de los internos destinados a estos centros será por el tiempo necesario hasta tanto desaparezcan o disminuyan las razones o circunstancias que determinaron su ingreso.

[743] Conforme a lo dispuesto en el artículo 10 de la Ley Orgánica General Penitenciaria, se clasificarán en primer grado a los internos calificados de peligrosidad extrema o inadaptación manifiesta y grave a las normas generales de convivencia ordenada, ponderando la concurrencia de factores tales como:

a. **Naturaleza de los delitos cometidos a lo largo de su historial delictivo**, que denote una personalidad agresiva, violenta y antisocial.
b. Comisión de actos que atenten contra la vida o la integridad física de las personas, la libertad sexual o la propiedad, cometidos en modos o formas especialmente violentos.
c. Pertenencia a organizaciones delictivas o a bandas armadas, mientras no muestren, en ambos casos, signos inequívocos de haberse sustraído a la disciplina interna de dichas organizaciones o bandas.
d. Participación activa en motines, plantes, agresiones físicas, amenazas o coacciones.
e. Comisión de infracciones disciplinarias calificadas de muy graves o graves, de manera reiterada y sostenida en el tiempo.
f. Introducción o posesión de armas de fuego en el Establecimiento penitenciario, así como la tenencia de drogas tóxicas, estupefacientes y sustancias psicotrópicas en cantidad importante, que haga presumir su destino al tráfico.

ámbito de la clasificación adquieren especial relevancia, muy especialmente mediante la aplicación de herramientas de valoración y predicción eminentemente criminológicas como son los protocolos de valoración de riesgo de comportamientos violentos, el HCR-20[744] sería un magnífico ejemplo, en especial cuando este régimen de vida se aplica debido a la peligrosidad extrema de el interno o a su inadaptación manifiesta.

e) Por su parte el **art. 65 de LOGP**[745] nos informa de los criterios que se deberán seguir **para determinar tanto la progresión como la regresión de grado** de los internos y nuevamente volvemos a encontrar funciones adecuadas para el criminólogo en la configuración de estos criterios, así en *"la modificación de los sectores o rasgos de la personalidad directamente relacionados con la conducta delictiva" y en la "evolución desfavorable de la personalidad"* que nos indican sus apartados dos y tres. No obstante las clasificaciones iniciales deben ser revisadas puesto que éstas pueden sufrir cambios a lo largo de la condena de los internos. Así el artículo 106[746] del RP aborda las progresiones y regresiones de grado, en estos casos la valoración vuelve a ser de

---

[744] Las evaluaciones profesionales que no se basan exclusivamente en el juicio clínico del evaluador necesitan utilizar procedimientos que les permitan evaluar el riesgo de violencia interpersonal de las personas. Los protocolos profesionales estructurados constituyen una excelente herramienta de trabajo y el alcance multidisciplinario de los mismos y su inclusión expresa a los programas de formación de los licenciados en Criminología hacen de estos profesionales los más indicados para su aplicación. A la Guía para la valoración del riesgo de comportamientos violentos, adaptada por Hilterman y Andrés-Pueyo-Pueyo, publicada por la Universidad de Barcelona el año 2005, estos autores nos informan que "posibles aplicaciones del HCR-20 en el contexto español podían ser la valoración de los permisos temporales, la libertad condicional o grado de internamiento y la selección de candidatos a realizar salidas de la prisión y acceso al tercer grado penitenciario y otras medidas alternativas". También el Manual HCR-20: Evaluando el riesgo para la violencia editado por el Centro de Estudios Jurídicos y Formación Especializada ha permitido una aproximación a esta herramienta desde una perspectiva específicamente penitenciaria. EL HCR-20 es una guía para la valoración del riesgo de conducta violenta. Otros protocolos semejantes son el S.A.R.A., manual para la valoración del riesgo de violencia contra la pareja, y el SVR-20, manual de valoración del riesgo de violencia sexual.

[745] 1. La evolución en el tratamiento determinará una nueva clasificación del interno, con la consiguiente propuesta de traslado al establecimiento del régimen que corresponda, o, dentro del mismo, el pase de una sección a otra de diferente régimen.

2. La progresión en el tratamiento dependerá de la modificación de **aquellos sectores o rasgos de la personalidad directamente relacionados con la actividad delictiva**; se manifestará en la conducta global del interno y entrañará un acrecentamiento de la confianza depositada en el mismo y la atribución de responsabilidades, cada vez más importantes, que implicarán una mayor libertad.

3. La regresión de grado procederá cuando se aprecie en el interno, en relación al tratamiento, una **evolución desfavorable de su personalidad**.

[746] La evolución en el tratamiento penitenciario determinará una nueva clasificación del interno, con la correspondiente propuesta de traslado al Centro penitenciario adecuado o, dentro del mismo Centro, a otro departamento con diferente modalidad de vida.

2. La progresión en el grado de clasificación dependerá de la modificación positiva de aquellos factores **directamente relacionados con la actividad delictiva**, se manifestará en la conducta global del interno y entrañará un incremento de la confianza depositada en el mismo, que permitirá la atribución de responsabilidades más importantes que impliquen un mayor margen de libertad.

3. La regresión de grado procederá cuando se aprecie en el interno, en relación al tratamiento, una **evolución negativa en el pronóstico de integración social y en la personalidad o conducta del interno.**

contenido eminentemente criminológico y nuevamente el concurso del profesional criminólogo nos parece imprescindible para su elaboración.

g) La peculiar trayectoria delictiva debe valorarse según el **art. 156 RP**[747] por parte del Equipo Técnico para el estudio de **los permisos de salida**, puesto que está claro que un determinado delito (contra la libertad sexual, violencia en el ámbito familiar, etc.) o la reincidencia en otras tipologías delictivas (robos, estafas, tráfico de drogas, etc.) indican que puede aumentar el riesgo de comisión de delitos durante el permiso, o incluso el quebrantamiento de condena.

1.2.2 Pronósticos de comportamiento futuro

Tanto en las clasificaciones penitenciarias como en los informes de libertad condicional se realizan pronósticos de comportamiento futuro del penado.

a) Toda **clasificación penitenciaria**, tanto la inicial cuando al penado se le asigna un grado, como cuando se le revisa este grado para mantenerlo en el mismo, para regresarle o para progresarle, conlleva un pronóstico de comportamiento futuro tanto en prisión como en libertad basado en el estudio de diversos factores personales y ambientales, y está claro que el criminólogo cuenta con la capacidad científica para el conocimiento de los mismos y, sobre todo de los personales que desde siempre han sido estudiados por la Criminología. Y aquí hemos de recordar que después de la primera clasificación penitenciaria, ésta debe revisarse como máximo cada seis meses[748] y en el caso de los clasificados en primer grado cada tres meses (art. 92.3 RP)[749]. Por tanto, continuamente los Equipos Técnicos y las Juntas de Tratamiento están realizando pronósticos de conducta por lo que es necesaria la presencia de criminólogos en ambos órganos.

b) Los órganos antes citados y los profesionales que forman parte de los mismos realizan pronósticos de comportamiento futuro cuando estudian los **permisos de salida**

[747] El informe preceptivo del Equipo Técnico será desfavorable cuando, por la **peculiar trayectoria delictiva, la personalidad anómala del interno o por la existencia de variables cualitativas desfavorables**, resulte probable el quebrantamiento de la condena, la comisión de nuevos delitos o una repercusión negativa de la salida sobre el interno desde la perspectiva de su preparación para la vida en libertad o de su programa individualizado de tratamiento.

[748] Art. 64.2 LOGP: "Cada seis meses como máximo, los internos deberán ser estudiados individualmente para reconsiderar su anterior clasificación, tomándose la decisión que corresponda, que deberá ser notificada al interesado.

[749] 3. La asignación de modalidad de vida se revisará en el plazo máximo de tres meses, se notificará al interno y se anotará en su expediente personal.

de los internos. El artículo 156[750] RP establece el preceptivo informe del Equipo Técnico antes que la Junta de Tratamiento estudio el respectivo permiso de salida, y ordena que este será desfavorable cuando por la peculiar trayectoria delictiva, la personalidad anómala del interno, o la existencia de variables cualitativas desfavorables, *resultare probable* el quebrantamiento de condena o la comisión de nuevos delitos o una repercusión negativa de la salida del interno desde la perspectiva de su preparación para la vida en libertad o de su programa individualizado de tratamiento.

c) La aplicación del **régimen abierto** requiere obviamente de un seguimiento de actuaciones de valoración y pronóstico que vuelven a ser perfectamente adecuadas en el perfil de los criminólogos.

Superando los límites marcados por la prisión tradicional el criminólogo también es un profesional adecuado para coordinar el seguimiento mediante **dispositivos telemáticos** de los internos de permiso y aquellos otros que cumplen su condena en régimen de libertad o semilibertad pero condicionados a llevar estos medios de control electrónico (art. 86.4 RP)[751].

d) Al finalizar el tratamiento o al llegar la **libertad condicional** no podemos decir que acabe el trabajo del sistema penitenciario, antes al contrario, éste continúa y aún podemos afirmar que, en un ejercicio de responsabilidad con la sociedad, incluso se debe intensificar. De esta manera el art. 67[752] de la LOGP ordena la elaboración de un **informe de pronóstico final**, que deberá recoger la compilación de los *"resultados conseguidos mediante el tratamiento y un juicio de probabilidad sobre el comportamiento futuro del sujeto en libertad"*. Para el estudio de la libertad condicional debe hacerse un pronóstico previo de reinserción social. Es decir, que deben estudiarse

[750] El informe preceptivo del Equipo Técnico será desfavorable cuando, por la peculiar trayectoria delictiva, la personalidad anómala del interno o por la existencia de variables cualitativas desfavorables, resulte probable el quebrantamiento de la condena, la comisión de nuevos delitos o una repercusión negativa de la salida sobre el interno desde la perspectiva de su preparación para la vida en libertad o de su programa individualizado de tratamiento.

[751] En general, el tiempo mínimo de permanencia en el Centro será de ocho horas diarias, debiendo pernoctarse en el Establecimiento, salvo cuando, de modo voluntario, el interno acepte el control de su presencia fuera del Centro mediante dispositivos telemáticos adecuados proporcionados por la Administración Penitenciaria u otros mecanismos de control suficiente, en cuyo caso sólo tendrán que permanecer en el Establecimiento durante el tiempo fijado en su programa de tratamiento para la realización de actividades de tratamiento, entrevistas y controles presenciales.

[752] Concluido el tratamiento o próxima la libertad del interno, se emitirá un informe pronóstico final, en el que se manifestarán los resultados conseguidos por el tratamiento y **un juicio de probabilidad sobre el comportamiento futuro del sujeto en libertad,** que, en su caso, se tendrá en cuenta en el expediente para la concesión de la libertad condicional.

las diferentes variables y factores de predicción que permitan pronosticar el comportamiento futuro del penado. Aquí nuevamente la figura del criminólogo se revela como la más adecuada para la confección de estos informes de pronóstico dado el nivel de especialización que estos deben tener y la variedad de información que para su confección se debe tener en cuenta.

Concluyendo tanto la LOGP como el Reglamento Penitenciario demandan predicciones de conducta futura lo cual exige la utilización de herramientas criminológicas de **pronóstico de conducta,** así lo apreciamos en un gran ámbito de trabajo de los técnicos penitenciarios. La labor de los criminólogos, como expertos en la prevención e intervención en la conducta criminal, se hace necesaria a la hora de realizar cualquier informe criminológico sobre el comportamiento presente o pronóstico de comportamiento futuro, imprescindible en la clasificación penitenciaria del recluso, en la concesión de los permisos, para la libertad condicional y para la obtención de los posibles beneficios penitenciarios (indulto particular y el adelantamiento de la libertad condicional)[753].

En el Código Penal también ordena la realización de estos pronósticos en varios de sus artículos. Respecto a la libertad condicional:

- El art. 90[754] exige un informe pronóstico de reinserción social favorable.
- El art. 92[755], al referirse a los penados septuagenarios o con enfermedades muy graves e incurables, ordena que se debe pronosticar la capacidad para delinquir, así como su peligrosidad según establece el artículo 104.4 RP[756].

---

[753] Artículo 203 RP: Los beneficios penitenciarios responden a las exigencias de la individualización de la pena en atención a la concurrencia de factores positivos en la evolución del interno, encaminados a conseguir su reeducación y reinserción social como fin principal de la pena privativa de libertad.
Artículo 204 RP: La propuesta de los beneficios penitenciarios requerirá, en todo caso, la ponderación razonada de los factores que la motivan, así como la acreditación de la concurrencia de buena conducta, el trabajo, la participación del interesado en las actividades de reeducación y reinserción social y la **evolución positiva en el proceso de reinserción**.

[754] Que hayan observado buena conducta y exista respecto de los sentenciados **un pronóstico individualizado y favorable de reinserción social**, emitido en el informe final previsto en el artículo 67 de la LOGP

[755] Los sentenciados que hubieran cumplido la edad de 70 años, o la cumplan durante la extinción de la condena, y reúnan los requisitos establecidos, excepto el haber extinguido las tres cuartas partes de aquélla o, en su caso, las dos terceras, podrán obtener la concesión de la libertad condicional.
El mismo criterio se aplicará cuando, según informe médico, se trate de enfermos muy graves con padecimientos incurables.
2. Constando a la Administración penitenciaria que el interno se halla en cualquiera de los casos previstos en los párrafos anteriores, elevará el expediente de libertad condicional, con la urgencia que el caso requiera, al Juez de Vigilancia Penitenciaria que, a la hora de resolverlo, valorará junto a las circunstancias personales la **dificultad para delinquir y la escasa peligrosidad del sujeto**.

Los artículos 36.2[757] y 78.3[758] del citado código también recogen la necesidad de pronósticos de comportamiento futuro para la aplicación del régimen general de cumplimiento penitenciario a los internos que tengan un buen pronóstico de no reincidencia delictiva. Para realizar todos estos pronósticos el criminólogo está especialmente capacitado debido a su formación que comprende, entre otras cosas, el estudio de la carrera delictiva del penado y su evolución en el futuro.

1.2.3 La prisión permanente revisable

Tras el Consejo de Ministros del 14 de septiembre de 2012, el Ministro de Justicia[759], presentó la reforma del Código Penal que preparada por Gobierno del Partido Popular que pretende introducir por primera vez en la legislación española la prisión permanente revisable[760], que se aplicará en los casos de homicidios terroristas, pero también a los asesinatos más graves de menores y en casos de genocidio, magnicidio y crímenes contra la humanidad.

La reforma del Código Penal introduce dos figuras novedosas para los considerados delincuentes más peligrosos: la prisión permanente revisable, similar a la cadena perpetua que se aplica en otros países, y la custodia de seguridad.

---

3. Si el peligro para la vida del interno, a causa de su enfermedad o de su avanzada edad, fuera patente, por estar así acreditado por el dictamen del médico forense y de los servicios médicos del establecimiento penitenciario el Juez de Vigilancia Penitenciaria podrá, previa en su caso la progresión de grado, autorizar la libertad condicional sin más trámite que requerir al centro penitenciario el **informe de pronóstico final** al objeto de poder hacer la valoración a que se refiere el párrafo anterior, todo ello sin perjuicio del seguimiento y control previstos por el artículo 75 de la LOGP

[756] Los penados enfermos muy graves con padecimientos incurables, según informe médico, con independencia de las variables intervinientes en el proceso de clasificación, podrán ser clasificados en tercer grado por razones humanitarias y de dignidad personal, atendiendo a la **dificultad para delinquir y a su escasa peligrosidad.**

[757] Cuando la duración de la pena de prisión impuesta sea superior a cinco años, la clasificación del condenado en el tercer grado de tratamiento penitenciario no podrá efectuarse hasta el cumplimiento de la mitad de la pena impuesta.

El juez de vigilancia**, previo pronóstico individualizado y favorable de reinserción social** y valorando, en su caso, las circunstancias personales del reo y la evolución del tratamiento reeducador, cuando no se trate de delitos de terrorismo de la cuando no se trate de delitos de terrorismo de la sección segunda del capítulo V del título XXII del libro II de este Código o cometidos en el seno de organizaciones criminales, podrá acordar razonadamente, oídos el Ministerio Fiscal, Instituciones Penitenciarias y las demás partes, la aplicación del régimen general de cumplimiento.

[758] En estos casos, el juez de vigilancia, **previo pronóstico individualizado y favorable de reinserción social** y valorando, en su caso, las circunstancias personales del reo y la evolución del tratamiento reeducador, podrá acordar razonadamente, oídos el Ministerio Fiscal, Instituciones Penitenciarias y las demás partes, la aplicación del régimen general de cumplimiento.

[759] Anteproyecto de Ley de Reforma del Código Penal en http:WWW.mjusticia.gob.es Consultado el 24/10/2012

[760] *Diario Noticias de Navarra*, 15/9/2012. Según el Ministro de Justicia el Consejo de Estado ha informado favorable la prisión permanente revisable al entender que "no vulnera el principio de la reinserción y reeducación del reo".

La prisión permanente tendrá una duración indefinida, que podrá ser revisada tras un tiempo de privación de libertad, en función de las **circunstancias del reo**. La revisión de la pena le corresponde al tribunal sentenciador, sin perjuicio de que la administración gubernativa podrá intervenir en la realización de los *informes correspondientes* o en todo aquello que le solicite la administración de justicia. Estos informes deben valorar **la peligrosidad del penado y elaborar el respectivo pronóstico de comportamiento futuro**, y no cabe duda que en la elaboración de estos informes tiene cabida los criminólogos.

La revisión de la prisión permanente se produce a partir del cumplimiento de los tiempos mínimos establecidos dependiendo si es una única pena o varias condenas y si se cumplen determinadas condiciones. Esos tiempos oscilan entre un plazo de 25 y 35 años en función de la gravedad de las penas, y antes de cumplirse esos plazos no puede solicitarse la revisión, que puede ser a petición del penado, para lo que el tribunal tendrá un plazo máximo de un año para decidir, o de oficio por parte del tribunal, al menos cada dos años sin prejuicio de hacerlo siempre que sea oportuno. Según el Ministro se trata de "un tipo penal que cumple perfectamente todos los requisitos de reinserción que marca nuestra Constitución" (el art. 25.2 de la Carta Magna indica que **"**las penas privativas de libertad y las medidas de seguridad estarán orientadas hacia la reeducación y reinserción social**"**) y es equiparable a medidas semejantes que se aplican en otros países europeos como Francia y Suiza[761].

En el Anteproyecto la revisión de la condena ya no se prevé que tenga lugar una vez transcurridos de forma efectiva 35 años en prisión como se establecía en el Borrador sino que se verificará, según se explica en la Exposición de Motivos del Anteproyecto, "una vez cumplida una *parte mínima* de la condena". Esa "parte mínima" viene determinada en el art. 92.1 a) CP con remisión al art. 78 bis. Oscila entre 25 y 32 años de condena.

Se afirma en la Exposición de Motivos del Anteproyecto que la prisión permanente revisable "de ningún modo renuncia a la reinserción del penado" ya que una vez cumplida "una parte mínima" de la condena se podrá "revisar". La parte mínima a que se hace referencia se concreta, en el más favorable de los supuestos, en 25 años de cumplimiento efectivo; es a partir de tal momento cuando cabe, según quiere el

[761] *Diariodesevilla.es.* 17/9/2012

prelegislador, la revisión de la condena para constatar si se dan los requisitos exigidos por el art. 92 para la suspensión de la ejecución de la pena, decretando la libertad condicional. Y en el número 4 del proyectado art. 92 se establece el deber del *"Tribunal"* de "*verificar, al menos cada dos años, sobre (sic) el cumplimiento del resto de requisitos de la libertad condicional"*.

Es así como se concreta el carácter "revisable" de la prisión permanente, lo que –en opinión del gobierno- salva a esta pena de su eventual declaración de inconstitucionalidad; lo que la hace compatible *"con la finalidad de reeducación a la que debe ser orientada la ejecución de las penas de prisión"*, según la repetida Exposición de Motivos y, por lo tanto, respetuosa con el art. 25.2 CE y con la normativa interna e internacional sobre interdicción de las penas inhumanas y degradantes. Como puede fácilmente apreciarse con la lectura total del art. 92.4 CP, la revisión (de oficio, cada dos años o a instancia del penado, que "*podrá"* ser anual) carece de límite, puede prolongarse "*sine die*"[762].

1.2.4 Otras funciones

Otras tareas relacionadas con el perfil profesional del criminólogo son las recogidas en el art. 70 LOGP que regula la **Central de Observación** estableciendo las siguientes funciones:

- Completar la tarea de los equipos de observación y de tratamiento en sus tareas específicas.
- Resolver las dudas y consultas de carácter técnico que se formulen por parte del centro directivo.
- Realizar una tarea de investigación criminológica.
- Participar en las tareas docentes de la escuela de estudios penitenciarios Todas estas tareas son especialmente indicados para el criminólogo debido su formación académica.

En el ámbito de la **investigación y el asesoramiento**, a los que hacen mención tanto el art. 70 de la LOGP como el 109[763] del RP, los criminólogos están en condiciones de

[762] CONCEPCIÓN SÁEZ, "La vigésimo novena reforma del Código Penal de 1995, una modificación innecesaria", *Revista La Ley penal, procesal y penitenciaria*, nº 101, marzo-abril, 2013, pág. 89

[763] Para el debido asesoramiento en materia de observación, clasificación y tratamiento de los internos, existirá una Central Penitenciaria de Observación con sede en los servicios centrales del Centro Directivo, en donde actuarán un grupo de especialistas integrados en Equipos Técnicos con las siguientes funciones:

g. Completar la labor de los Equipos Técnicos de los Establecimientos en sus tareas específicas.

hacer valiosas aportaciones, recordamos que precisamente la investigación entorno a la delincuencia es una de las funciones específicas de estos profesionales y que este es un ámbito de trabajo en el que, como finalidad expresa, tienen mayor exclusividad.

Resumiendo**,** las funciones que pueden desempeñar los criminólogos en el ámbito de la ejecución de la pena privativa de libertad son las siguientes:

- Elaboración de informes criminológicos para clasificaciones penitenciarias, permisos de salida y libertad condicional.
- Valoración riesgo de reincidencia y peligrosidad
- Pronóstico de conducta futura
- Investigación en el medio penitenciario
- Colaboración en programas de intervención con maltratadores, agresores sexuales, toxicómanos, etc.
- Intervención y seguimiento de los internos clasificados en tercer grado y de los liberados condicionales para garantizar el cumplimiento de sus obligaciones laborales, tratamentales, familiares, etc.

Igualmente la tarea del criminólogo penitenciario resulta de interés especial como coordinador de programas de atención especializada:

- Programa de régimen cerrado o departamentos especiales
- Programa de intervención con jóvenes
- Programas de régimen abierto en secciones abiertas o centros de inserción social.
- Programas en módulos de atención especializada (drogodependencias, respeto, etc.).
- Programa de prevención de riesgos de suicidio (PPS).
- Programa de mediación penitenciaria

---

h. Informar sobre cuestiones de carácter técnico que se formulen por el Centro Directivo, así como atender los requerimientos que los Jueces, Tribunales y miembros del Ministerio Fiscal soliciten en materia pericial de las personas sometidas a su jurisdicción.
i. Realizar una labor de investigación criminológica.
j. Participar en las tareas docentes y de formación de funcionarios.

2. Dicha Central estudiará en los diversos Centros penitenciarios a aquellos internos cuya clasificación resulte difícil o dudosa para las Juntas de Tratamiento de los Establecimientos o los grupos o tipos de aquéllos cuyas peculiaridades convenga investigar a juicio del Centro Directivo.

3. No obstante, el Centro Directivo podrá designar otra Junta de Tratamiento, especialmente cualificada dadas las peculiaridades del interno, o cuando exista un elevado número de internos en espera de ser estudiados por dicha Central.

1.2.5 En el ámbito de la seguridad

El art. 66 RP se refiere a la observación de los internos: "*La observación de los internos estará encaminada al conocimiento de su comportamiento habitual y de sus actividades y movimientos dentro y fuera del departamento asignado, así como de sus relaciones con los demás internos y del influjo beneficioso o nocivo que, en su caso, ejercieren sobre los mismos. Si en dicha observación se detectarán hechos o circunstancias que pudieran ser relevantes para la seguridad del Establecimiento o el tratamiento de los internos, se elevarán los oportunos informes".*

La seguridad, a través del control y observación de los reclusos, es una de las funciones esenciales de estos servicios de vigilancia, además de la colaboración en los distintos programas de tratamiento que se establezcan para los internos.

La Criminológica aporta un gran conocimiento en lo referente a la seguridad en los centros penitenciarios, sobre todo en aras a prevenir conductas delictivas dentro de los mismos. La elaboración de un mapa delictivo intrapenitenciario ayudaría a determinar los lugares del Establecimiento donde se cometen éstos, así como, el momento del día en que mayormente ocurren y las causas que lo propician.

Los programas de prevención situacional (prevención secundaria) son también importantes y nos sirven para complementar los anteriores. Actuarán en el entorno físico (patios, comedores, salas de estar, talleres, etc.) donde se produzcan la mayor parte de los delitos, a través de mejoras arquitectónicas y de seguridad (barreras físicas, control de accesos, alarmas, cámaras de videovigilancia, alumbrado, vigilancia formal de presencia física, etc.) que permitan disminuir las oportunidades de cometer actos delictivos.

En los aspectos más puramente relacionados con la **seguridad** los criminólogos están en condiciones de poder aportar sus conocimientos sumamente convenientes para llevar a cabo funciones claves para el sistema penitenciario como Directores, Subdirectores o Coordinadores de seguridad, Jefe de Servicios, etc. Brevemente relacionamos las siguientes funciones:

- Análisis descriptivo y prospectivo de la información relativa a conductas delictivas que se producen en el interior de los centros penitenciarios.

- Mantener las relaciones colaboraciones necesarias con los cuerpos policiales, fiscalías e instancias judiciales competentes para las investigaciones sobre los mencionados hechos delictivos.
- Elaborar, ejecutar y hacer el seguimiento de los protocolos de seguridad de los centros penitenciarios.
- El análisis de la evolución y de los cambios que se puedan producir en los perfiles criminológicos y de conducta delictiva en la población reclusa.
- Prevención de conductas delictivas de la población encarcelada y elaboración de estudios y propuestas de seguridad preventiva, tanto a el interior como el exterior de los centros penitenciarios.
- El seguimiento de la realidad criminológica de la sociedad en cada momento, de su evolución y de la trascendencia de la misma a la seguridad de los centros penitenciarios dentro de la política criminal de la Administración penitenciaria.

En relación con el ámbito de la seguridad la tarea de pronóstico de los criminólogos, a la que ya hemos hecha mención más arriba, resultaría extremadamente adecuada.

Por tanto, los criminólogos se sitúan en un **lugar intermedio entre los ámbitos de tratamiento y seguridad,** constituyendo así un puesto importante de coordinación y comunicación entre ambas áreas de trabajo penitenciario.

Finalmente, podemos decir que la figura del criminólogo aportaría conocimiento científico al hecho criminal, así como medios instrumentales para su tratamiento, evaluación y pronóstico. Asimismo este trabajo criminológico se vería complementado con el estudio de la evolución de la delincuencia desde del punto de vista penitenciario, un estudio que por la presión de decisiones políticas, de gestión y dirección de la administración penitenciaria ha de resultar sumamente útil, asimismo la creación de información a partir de el análisis de los datos recavados permitiría la optimización de los recursos con que cuenta el sistema y un incremento de su eficacia.

2. Las competencias específicas del criminólogo

El art. 69.1 LOGP establece que las tareas de observación, clasificación y tratamiento las realizarán los equipos cualificados de especialistas, cuya composición y funciones se determinarán en el estatuto orgánico de funcionarios. Por tanto, puede incluirse perfectamente en este equipo la figura del criminólogo.

La principal misión del criminólogo sería promover y participar en todas las actividades dirigidas a la intervención tratamental de los internos dentro del área de su competencia,

tanto desde una perspectiva individual como en su participación en los Equipos multidisciplinares pertinentes.

Las competencias específicas serían las siguientes:

- Estudiar las variables que determinan el comportamiento del interno, utilizando para ello los procedimientos y las técnicas criminológicas adecuadas para la elaboración, en su caso, del correspondiente diagnóstico de capacidad criminal y de adaptabilidad social (art. 64.2 LOGP)
- Identificar de forma priorizada y sistematizada las carencias y necesidades de los internos que deban de ser tenidos en cuenta en sus programas de tratamiento o modelos individualizados de intervención.
- Elaborar los informes criminológicos que sean requeridos por las autoridades competentes.
- Asesorar e informar sobre materias de su especialidad
- Participar en el diseño, ejecución, revisión y evaluación de los programas y modelos individuales de tratamiento e intervención de los internos, realizando aquellas acciones que le sean encomendadas.
- Participar en los equipos multidisciplinares que se formalicen para llevar a cabo programas de intervención tratamental, y apoyar y dirigir las actuaciones, dentro de su competencia, de los profesionales de organismos externos que colaboren en los espacios penitenciarios.
- Asistir como vocal en las reuniones de los órganos colegiados que se determinen en el Reglamento Penitenciario, participando en sus acuerdos y actuaciones.
- Realizar tareas de formación y tutoría en programas de naturaleza criminológica.
- En general, cuantas funciones se deriven de la normativa penitenciaria y las encomendadas por sus superiores jerárquicos, en el ámbito de sus competencias profesionales.

Como actualmente existe la licenciatura de Criminología, consideramos que esta especialidad debe estar presente en los informes y propuestas de clasificación penitenciaria que elabora tanto el Equipo Técnico o Multidisciplinar como la Junta de Tratamiento del centro penitenciario para un mejor conocimiento de la personalidad del interno y un más certero pronóstico de evolución del mismo tanto en prisión como en libertad. Por tanto, la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias debería valorar la conveniencia de abordar una reforma de sus cuerpos de profesionales en la que se

diese cabida a la figura del criminólogo que cuenta actualmente con una sólida formación académica y cuya presencia en los diferentes campos de la seguridad viene siendo reclamada por sus Colegios Profesionales y las Universidades[764].

3. Las penas y medidas alternativas

La ejecución de las penas alternativas y medidas alternativas a la prisión corresponde en la mayoría de los casos a la Administración Penitenciaria. Los Servicios de gestión de penas y medidas alternativas, unidades administrativas dependientes de la Administración penitenciaria que están configuradas como *equipos multidisciplinares* en los que se integran los servicios sociales penitenciarios, y que tienen encomendado el cumplimiento de las penas y medidas alternativas a la privación de libertad. A estos Servicios les corresponde activar el *correspondiente plan de ejecución, o de intervención, control y seguimiento.*

3.1 Las penas alternativas

Los criminólogos podrían trabajar también en este ámbito, tanto en la elaboración del plan de ejecución como en el control y seguimiento de los penados a quienes se les imponen penas alternativas a la prisión.

3.1.1 La suspensión de las penas

El art. 83. 2 del CP establece que los servicios de la Administración competente informen al Juez o Tribunal sentenciador, cuando lo solicite o al menos cada tres meses, sobre la observancia de las reglas de conducta impuestas para mantener la suspensión de la condena. Según el Real Decreto 840/2011, de 17 de junio, esta competencia recae en los Servicios de penas y medidas alternativas que dependen de la Administración Penitenciaria.

El art. 15 del citado Real Decreto establece que una vez recibida en los Servicios de gestión de penas y medidas alternativas la sentencia de la pena suspendida, procederán al estudio y valoración de la situación del condenado y, en atención a la misma, elaborarán *el plan individual de intervención y seguimiento*, que se comunicará para su

[764] ESTEVAN DE LA FUENTE, G. "El control judicial de los actos de la Administración Penitenciaria", pág. 8 *Sepin*, Julio 2008.

conocimiento al órgano jurisdiccional competente para la ejecución sin perjuicio de su inmediata ejecutividad.

En el caso de que las circunstancias del condenado hagan necesario modificar alguna de las obligaciones inicialmente impuestas, se realizará la propuesta en el plan de intervención y se estará a la espera de lo que resuelva el órgano jurisdiccional competente para la ejecución.

No obstante, en el caso de que el penado acredite fehacientemente que se opone al cumplimiento del plan de intervención, se informará al órgano jurisdiccional competente para la ejecución de tal hecho, a los efectos que considere oportunos

Durante el periodo de suspensión, los Servicios de gestión de penas y medidas alternativas efectuarán el control de las condiciones fijadas en el plan de intervención y seguimiento.

Así mismo, informarán cuando las circunstancias personales del condenado se modifiquen, cuando se produzca cualquier incumplimiento de las reglas de conducta impuestas y cuando haya finalizado el cumplimiento de las obligaciones impuestas.

Los requisitos generales para la suspensión de la ejecución de la pena están recogidos en el art. 81 CP.

El art. 80 añade como criterio para dejar en suspenso la ejecución de la citada pena la ***peligrosidad criminal del sujeto***. Tratándose de delitos de violencia doméstica habitual o no habitual (arts. 153 ó 173), la suspensión de la ejecución quedará condicionada al cumplimiento por el penado de las prohibiciones de acudir a determinados lugares o aproximarse o comunicarse con la víctima o familiares (art. 83). En este supuesto, el incumplimiento de estos deberes por el condenado determinará la revocación de la suspensión de la ejecución de la pena de prisión (art. 84.3 CP).

Al margen de las dos prohibiciones establecidas en el art. 82.1 y 2 del CP, a las que necesariamente el Juez ha de condicionar la suspensión de la ejecución, también puede, facultativamente, conforme al art. 83.1, condicionarla a otras de las obligaciones impuestas en el núm. 3 (prohibición de ausentarse del lugar donde resida), número 4 (comparecer ante el Juzgado o Tribunal o servicio de la Administración para informar

de sus actividades), núm. 5 (participar en programas formativos) y número 6 (cumplir otros deberes que el juez considere convenientes para la rehabilitación social del penado).

El apartado 3º del art. 84 del CP dispone que el caso de incumplimiento por parte del reo de los deberes u obligaciones del art. 83 del CP se deberá de forma automática revocar la suspensión de la ejecución de la pena y realizar el cumplimiento real y efectivo de la sanción punitiva cuando se trate de delitos de violencia contra la mujer. Por tanto *la inasistencia a los programas específicos a los que sea remitido será una causa de revocación y constituirá un delito de quebrantamiento de condena* del art. 468.2 del CP.

Conforme al art. 84.3, si la pena suspendida fuera de prisión por la comisión de delitos relacionados con la violencia de género, el incumplimiento de las obligaciones o deberes de las reglas 1, 2 y 5 del apartado primero, del art. 83, determinará la revocación de la suspensión de la ejecución de la pena.

Es decir, que de forma preceptiva en los casos de violencia de género, el no seguimiento del plan formativo determinará la revocación de la suspensión y el ingreso en prisión del condenado.

El mero incumplimiento de alguna de estas obligaciones por parte del penado concesionario del beneficio de suspensión de ejecución de pena conllevará la inmediata revocación de dicha concesión sin necesidad de que el incumplimiento sea reiterado (art. 84.2) y sin exceptuar lo previsto en el art. 84.1 para el caso de que el condenado cometiere nuevo delito, sea el que fuere, durante el plazo de suspensión otorgado, en cuyo caso será condenado por esta nueva comisión.

En los casos en los que las penas suspendidas o sustituidas sean impuestas por hechos relacionados con la violencia de género, la Administración Penitenciaria coordinará sus actuaciones con las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, las Oficinas de Asistencia a las Víctimas y la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.

3.1.2 La sustitución de las penas

En el supuesto de sustitución regulado en el art. 88.1 del Código Penal, si se impusiere al condenado, junto a la pena de trabajos en beneficio de la comunidad la obligación de

seguir un programa específico de reeducación y tratamiento psicológico, los servicios de gestión de penas y medidas alternativas remitirán el condenado al centro, institución o servicio específico para la realización de dicho programa, de forma compatible con el cumplimiento de la pena, y realizarán el pertinente seguimiento del programa del que informarán oportunamente al órgano jurisdiccional competente para la ejecución.

La sustitución de la pena en el delito del art. 153 del CP, cuya pena puede ser de 3 meses a 1 año de prisión o de 31 a 80 días de trabajo en beneficio de la comunidad, tiene dos posibilidades:

1. **La obligatoria,** recogida en el art. 71.2 del CP, que según la Ley 15/2003, dice: *«No obstante, cuando por aplicación de las reglas anteriores proceda imponer una pena de prisión inferior a tres meses, ésta será en todo caso sustituida conforme a lo dispuesto en la sección 2.ª del Capítulo III de este Título, sin perjuicio de la suspensión de la ejecución de la pena en los casos en que proceda»,* habiendo quedado reducida la pena de prisión, para decretar la sustitución obligatoria de la misma, de seis meses en la redacción anterior, a tres meses en la actual, pudiendo ser sustituida la pena, bien por multa, o bien por trabajos en beneficio de la comunidad (cada día de prisión por una jornada de trabajo) (art. 88.1 del CP).

2. **La facultativa,** recogida en el art. 88 del CP, que contempla:

a) El supuesto de **penas de prisión no superiores a un año** de privación de libertad, en que podrá ser sustituida por multa o trabajos en beneficio de la comunidad, cuando las *circunstancias del sujeto*, *la naturaleza del hecho*, etc., lo aconsejen y siempre que no se trate de reos habituales, imponiéndose obligatoriamente por el juez, el cumplimiento de una o varias reglas de conducta de las contenidas en el art. 83 del CP.

b) En caso de pena privativa de libertad **superior al año e inferior a dos,** las que pueden ser sustituidas por multa o por multa y trabajos en beneficio de la comunidad, cuando se infiera que el cumplimiento de aquélla frustrará los fines de prevención y reinserción social, debiendo tratarse, también en este supuesto, de *reo no habitual* y con los mismos requisitos para la sustitución que la anterior.

El art. 88.1.CP, en materia de sustitución de pena, señala este precepto que, en el caso de que el reo hubiera sido condenado por un delito relacionado con la violencia de género, la pena de prisión sólo podrá ser sustituida por la de trabajos en beneficio de la

comunidad o localización permanente. En estos supuestos, **el Juez o Tribunal impondrá adicionalmente, además de la sujeción a programas específicos de reeducación y tratamiento psicológico,** la observancia de las reglas de conducta 1ª y 2ª, apartado 1 del art. 83 CP.

Por tanto, cuando el Juez sustituya la pena de prisión, en delitos relacionados con la violencia de género, por trabajos en beneficio de la comunidad, ha de imponer **obligatoriamente, dos reglas de conducta al penado:**

a) La sujeción a programas específicos de reeducación y tratamiento psicológico.

b) la prohibición de acudir a determinados lugares y la prohibición de aproximarse a la víctima, o familiares, o de comunicarse con ellos.

3.1.3 Los trabajos en beneficio de la comunidad

La reforma originada por la Ley 5/2010 en el art. 49 CP, que regula la pena de trabajos en beneficio de la comunidad (en adelante TBC), ha dado lugar a la derogación de el Real Decreto 515/2005, de 6 de mayo, por el Real Decreto 840/2011, de 17 de junio, en el que se establecen las circunstancias de ejecución de las penas de TBC. A los efectos de este Real Decreto, se entenderá por TBC, que no podrán imponerse sin el consentimiento del penado, la obligación de prestar su cooperación no retribuida en determinadas actividades de utilidad pública, que podrán consistir, en relación con delitos de similar naturaleza al cometido por el penado, en *labores de reparación* de los daños causados o de apoyo o asistencia a las víctimas, así como en la participación del penado *en talleres o programas formativos o de reeducación*, laborales, culturales, de educación vial, sexual y otros similares.

Según el art. 3 de este Real Decreto, una vez recibida la resolución o mandamiento judicial que determine las condiciones de cumplimiento de la pena de TBC, los Servicios de gestión de penas y medidas alternativas, que son unidades administrativas multidisciplinares de Administración Penitenciario del lugar de donde el penado tenga fijada su residencia, realizarán las actuaciones necesarias para hacer efectivo el cumplimiento de la pena.

El art. 4 determina que el TBC será facilitado por la Administración estatal, autonómica o local. A tal fin, podrán establecer los oportunos convenios entre sí o con entidades públicas o privadas que desarrollen actividades de utilidad pública, debiendo remitir mensualmente a la Administración penitenciaria la relación de plazas disponibles en su

territorio. Pero es la Administración penitenciaria la encargada de *supervisar* sus actuaciones y les prestará el apoyo y asistencia necesarios para su eficaz desarrollo (art. 4.2).

El penado podrá proponer un trabajo concreto, que será *valorado* por la Administración penitenciaria para la verificación del cumplimiento de los requisitos establecidos en el Código Penal y en el indicado Real Decreto 840/2011, poniéndose en conocimiento del Juez de Vigilancia Penitenciaria.

Cuando las circunstancias o características vinculadas a la persona condenada, o derivadas de su etiología delictiva, así lo aconsejen, los profesionales de los Servicios de gestión de penas y medidas alternativas ofertarán al penado que la pena de TBC se cumpla con su participación en *talleres o programas formativos o de reeducación*, laborales, culturales, de educación vial, sexual y otros similares, de los que la Administración Penitenciaria venga desarrollando o que cuenten con su aprobación si el cumplimiento mediante esta modalidad se realizara en un ámbito o institución no penitenciaria. Los Servicios de gestión de penas y medidas alternativas deben advertir al penado de las consecuencias de su no comparecencia. En los supuestos de incomparecencia no justificada remitirán los testimonios oportunos al órgano jurisdiccional competente para la ejecución.

Realizada la valoración, se elaborará el plan de ejecución dándose traslado al Juzgado de Vigilancia Penitenciaria para su control, sin perjuicio de su inmediata ejecutividad. Esto supone en cierta forma, como indica el Informe del Consejo General del Poder Judicial (en adelante CGPJ) al proyecto de este Real Decreto, la *"administrativización"* en la ejecución de estas penas puesto que la elaboración del plan y la aprobación del mismo se atribuye a las autoridades administrativas penitenciarias, y además, se otorga el plan ejecutividad inmediata. Desde nuestro punto de vista, con esta reforma se acortan plazos y se acelera el cumplimiento puesto que no hay que esperar la aprobación del plan por el Juez de Vigilancia Penitenciaria, lo cual puede evitar la prescripción de las penas leves (hasta un año). No obstante, en el caso de que el penado acredite fehacientemente que se opone al cumplimiento del plan de ejecución, se informará al Juez de Vigilancia Penitenciaria de tal hecho, a los efectos que considere oportunos, y hasta que éste no resuelva no se podrá ejecutar el plan.

Cada jornada tendrá una duración máxima de ocho horas diarias. Para determinar la duración y el plazo en el que deberán cumplirse las jornadas, se valorarán las cargas

personales o familiares del penado, así como sus circunstancias laborales y, en el caso de programas o talleres, la naturaleza de los mismos. La ejecución de esta pena estará regida por un *principio de flexibilidad* para compatibilizar, en la medida de lo posible, el normal desarrollo de las actividades diarias del penado con el cumplimiento de la pena impuesta. A tal efecto, cuando concurra causa justificada, se podrá contemplar el cumplimiento de la pena de forma partida, en el mismo o en diferentes días.

La Administración pública o entidad privada que desarrolle actividades de utilidad pública y que haya facilitado el trabajo al penado, informará periódicamente a los Servicios de gestión de penas y medidas alternativas de la actividad que va siendo desarrollada por el penado y de las incidencias relevantes durante el desarrollo del plan de ejecución, así como de la finalización del mismo.

Según el art. 7 del Real Decreto 840/2011, efectuadas las verificaciones necesarias, los Servicios de gestión de penas y medidas alternativas comunicarán al Juez de Vigilancia Penitenciaria las incidencias relevantes de la ejecución de la pena, a los efectos y en los términos previstos en el artículo 49.6.ª y 7.ª del Código Penal. Por tanto, una vez cumplido el plan de ejecución, los Servicios de gestión de penas y medidas alternativas informarán de tal extremo al Juez de Vigilancia Penitenciaria y al órgano jurisdiccional competente para la ejecución a los efectos oportunos.

Según el art. 25 en los casos en los que alguna de las penas o medidas previstas en este real decreto sean impuestas por hechos relacionados con la violencia de género, la Administración Penitenciaria coordinará sus actuaciones con las Fuerzas y Cuerpos de Seguridad, las Oficinas de Asistencia a las Víctimas y la Delegación del Gobierno para la Violencia de Género.

La Instrucción 4/2010 de la Secretaria General de Instituciones Penitenciarias, de fecha 5 de junio de 2010, regula la aplicación del Programa de Intervención en Violencia de Género en el ámbito de las Suspensiones y Sustituciones de condena. Esta instrucción establece que el programa de intervención debe ser común y válido para todos los profesionales penitenciarios, así como para las entidades colaboradoras en materia de suspensión y sustitución de penas para condenados por violencia de género. Por tanto, esto da lugar a que estas instituciones extrapenitenciarias tienen que adaptar su forma de intervención a este programa homologado, así como los plazos de duración del mismo (24 sesiones que se imparten en 6 meses) pues hasta ahora eran muy heterogéneos.

Esta instrucción no se refiere para nada, como es lógico al no estar todavía en vigor la LO 5/2010, a los talleres o programas de sensibilización para cumplir las penas de trabajos en beneficio de la comunidad de los condenados por delitos de violencia de género o doméstica, es de suponer en un futuro próximo se implanten, por analogía tal y como hemos visto, como ocurren con los delitos contra la seguridad vial.

Puesto que el sistema penal español establece unas vías de cumplimiento que permiten flexibilizar el cumplimiento de penas por otras alternativas a la privación de libertad, dado que el concepto de trabajo en beneficio de la comunidad es amplio porque de lo que se trata es que la comunidad se beneficie en alguna medida de la actuación del penado, y ello unido a la finalidad de evitar el incumplimiento de estas penas, es conveniente que éstas se cumplan mediante estos talleres o programas contribuyendo con ello reducir la larga lista de personas pendientes de cumplir penas trabajos en beneficio de la comunidad por violencia de género o doméstica.

Para concluir vamos a hacer referencia al esperanzador estudio realizado en Cataluña que parece apuntar que la reincidencia de los sujetos condenados a penas alternativas, y en particular a trabajos en beneficio de la comunidad, es menor que la de los penados a prisión. De acuerdo con este estudio, la reincidencia de los penados a trabajos en beneficio de la comunidad es de 16,1%, mientras que la reincidencia de los penados a prisión es de 37,4%[765]. Aunque hay que dejar claro que ambos grupos no son muy comparables por sus diferentes perfiles personales, sociales y penales[766].

3.2 Las medidas de seguridad

La Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio, de reforma del Código Penal ha suprimido la intervención del Juez de Vigilancia en la dinámica del procedimiento revisor de las medidas de seguridad no privativas de libertad. Según el art. 21 del Real Decreto 840/2001, de 17 de junio solamente la Administración penitenciaria será competente para la ejecución de las medidas privativas de libertad de internamiento en establecimiento o unidad psiquiátrica penitenciaria.

---

[765] VILLACAMPAL ESTRIARTE, TORRES ROSELL Y LUQUE REINA, *La reincidencia en les penes alternatives a la presó a Catalunya",* Centre d´Estudis Jurídcs i Formació Especialitzada, Barcelona. 2006, pág. 109

[766] ECHARI TIJERA, FERNÁNDEZ MONTALVO, MARTÍNEZ SARASA Y AZCÁRATE SEMINARIO, "Trastornos de personalidad en hombres maltratadotes a la pareja: perfil diferencial entre agresores en prisión y agresores con suspensión de condena", *Anuario de Psicología Jurídica*, Vol. 21, 2011, págs. 97-105.

El art. 22 del indicado Real Decreto indica que cuando la autoridad judicial acuerde la imposición de una medida de seguridad de internamiento en un establecimiento o unidad psiquiátrica penitenciaria, se estará a lo dispuesto en los artículos 183 a 191 del Reglamento Penitenciario vigente.

3.2.1 La libertad vigilada

El seguimiento y control de medidas de seguridad también pueden ser tareas propias para el ejercicio de las funciones de los criminólogos y nos vamos a referir a la nueva medida de libertad vigilada.

El Código Penal desde la Ley Orgánica 5/2010, de 22 de junio, incluye la nueva pena de libertad vigilada de hasta 20 años para agresores sexuales, pederastas y terroristas reincidentes. Respecto a la libertad vigilada el Consejo General del Poder Judicial sugiere la creación de la figura de un "asistente o agente" para supervisar la conducta del condenado y el cumplimiento de las obligaciones que le hayan sido impuestas. En este informe el CGPJ hace hincapié además en que la regulación propuesta atribuye al juez de Vigilancia Penitenciaria la competencia sobre la ejecución de esta nueva pena, pero esa función jurisdiccional *"es de imposible cumplimiento racional si el juez no cuenta con medios personales que le faciliten los informes necesarios"*. Por tanto, en la ejecución y control de esta nueva pena sería figura clave el criminólogo.

La medida de libertad vigilada, que no se recoge para nada en el Código Penal de 1995, surge *ex novo* en LO 5/2010, de 22 de junio, por la que se modifica la LO 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, en el art. 96. 3ª, como una medida de seguridad no privativa de libertad. El motivo de esta nueva figura penal de libertad vigilada para el control y seguimiento de terroristas y delincuentes sexuales no es otro que la incapacidad, en ocasiones, para que las condenas de prisión consigan el fin de la reinserción del delincuente a la sociedad, lo que hace necesario la adopción de medidas complementarias que permitan el tratamiento y control de estas personas después de cumplida la pena privativa de libertad. De manera que la aplicación de la libertad vigilada estará en función de la frustración de los fines preventivo-especiales de la prisión, es decir, de la reinserción o readaptación social del sujeto, aun cuando ésta se presente en la Constitución tan solo como una orientación de las penas privativas de libertad. De manera que la aplicación de la libertad vigilada estará en función de la frustración de los fines preventivo-especiales de la prisión, es decir, de la reinserción o readaptación social del sujeto, aun cuando ésta se presente en la Constitución tan solo

como una orientación de las penas privativas de libertad, y no como un objetivo de obligada consecución[767].

La libertad vigilada se trata de una medida de seguridad que se impone además de la pena y se basa en la *supuesta peligrosidad del penado*. Esta peligrosidad está acreditada, supuestamente, por la previa comisión de un delito. Por tanto, su fundamento es el mismo que las medidas de seguridad postdelictuales. Esta medida no existía en nuestro Código Penal pero sí en otros ordenamientos.

En el proyecto de LO 5/2010, de 22 de junio, en su exposición de motivos se establecía que: "Es notorio, sin embargo, que *determinados perfiles criminológicos* se hacen más resistentes al efecto rehabilitador de la pena, en la medida en que ésta no resulta suficiente o adecuada para excluir un elevado riesgo de reincidencia, ya sea porque la inclinación delictiva del sujeto aparece vinculada a determinados trastornos de personalidad o de conducta, como ocurre con cierta frecuencia en el ámbito de los delitos contra la libertad y la indemnidad sexual[768], ya sea porque –como sucede en el caso de los terroristas– su actuar se enmarca en una actitud de índole pretendidamente ideológica, que comporta la negación de la condición delictiva misma de su conducta y, por tanto el rechazo radical de la pena como respuesta legítima del Estado de Derecho, y la consiguiente resistencia a sus consecuencias".

Por tanto, se trata de una medida establecida para los penados denominados "delincuentes por tendencia" (los que atentan contra la libertad sexual) o los "delincuentes por convicción" (los terroristas), que se aplica de forma preventiva para tratar de evitar que se cometan nuevos delitos por tendencia o por convicción

[767] BOLDOVA PASAMAR, M.A., "Consideraciones político-criminales sobre la introducción de la libertad vigilada", *Revista de L´Institut Universitari d´Investigació en Crimonoloia i Ciències Penals de la UV*. (*ReCrim),* 2009, pág. 295

[768] Como ejemplo de la necesidad de la medida de libertad vigilada en algunos casos, recogemos la noticia del *Diario La Verdad*, 28/4/2010: La familia de un agresor sexual ha decidido internarlo para evitar que reincida en su delito tras haber cumplido su condena en la cárcel de Villena. El afectado ya no podía ser privado de libertad por más tiempo, puesto que había purgado su pena de forma íntegra. Sin embargo, las últimas evaluaciones de los especialistas del centro penitenciario permitieron detectar unas alarmantes tendencias psicóticas….Durante sus, al menos, cinco años de estancia entre rejas se mostró en todo momento displicente y desafiante con los funcionarios de la institución, tal y como revelan los testimonios recabados por este periódico. Además, siempre rechazó participar en talleres de reinserción, por lo que para los profesionales era más que evidente que su estancia en la cárcel no había servido para rehabilitarse. No era, ni mucho menos, la primera vez que ocurría algo similar con un interno con condena por agresión sexual o de otra índole. Lo que este caso tenía de excepcional es que el estado psiquiátrico del recluso, en el momento de abandonar el presidio de manera definitiva, suponía un grave riesgo para la sociedad, debido a los brotes psicóticos que arrastraba. La intervención paterna ha resultado esencial en este caso, puesto que, lejos de desentenderse del excarcelado, los parientes se pusieron manos a la obra para prestarle todos los cuidados necesarios. El hijo fue trasladado a un centro especializado de Castilla La Mancha.

respectivamente, puesto que el penado ha cometido un tipo de delitos que pueden volver a ser repetidos.

Tamarit Sumalla defiende este tipo de medida al afirmar que: *"También serían las medidas de seguridad no privativas de libertad el cauce adecuado para afrontar la problemática de la habitualidad delictiva o la necesidad de reaccionar ante focos de riesgo de condenados por delitos muy graves en los que haya fracasado el programa de reinserción social…"*[769].

La libertad vigilada permitirá a los jueces la imposición de una serie de obligaciones que deberá cumplir el condenado y que tienen como finalidad la paulatina reinserción en la sociedad de éste, una vez cumplida la pena de cárcel, lo que supone una forma de acomodar el sistema de la ejecución penal a los *pronósticos de peligrosidad* que pueden representar personas que difícilmente van a insertarse y que su paso por un centro penitenciario no es más que otro peldaño que les llevará, en un futuro más o menos mediato, dependiendo de la pena impuesta, a ingresar de nuevo en prisión[770].

Sigue manifestando esta exposición de motivos que: "Es necesario, por tanto, contemplar otras soluciones que, sin cejar en el esfuerzo rehabilitador que debe seguir inspirando el tratamiento penitenciario, permitan conciliar las referidas exigencias constitucionales con otros valores no menos dignos de tutela, como son la seguridad y la libertad del resto de los ciudadanos potenciales víctimas del delincuente no rehabilitado que el sistema penitenciario devuelve a la sociedad. Agotada, pues, en estos casos, la dimensión retributiva de la pena, la peligrosidad subsistente del sujeto halla respuesta idónea en la medida de seguridad, institución que tiene por objeto en nuestro ordenamiento tradicional el tratamiento de las personas peligrosas, que han acreditado tal condición mediante la efectiva realización del hecho delictivo".

La nueva medida prevista deberá ser impuesta preceptivamente por el Juez o Tribunal en la sentencia en los casos expresamente previstos en la ley a quienes sean condenados después de su entrada en vigor. La duración de la nueva medida se mantiene, en general, en un máximo de cinco años, aunque se prevé la posibilidad de extender esta duración hasta los diez años.

---

[769] TAMARIT SUMALLA, J. Mª, "Sistema de sanciones y política criminal. Un estudio de Derecho comparado europeo", *Revista electrónica de Ciencia Penal y Criminología*, 2007, Nº 09-06, pág. 06:40, consultada 9/6/2007

[770] NISTAL BURÓN, J., "La nueva medida de "libertad vigilada". Problemática Jurídica que conllevaría su cumplimiento*", Actualidad Aranzadi*, Nº 793, pág. 1, consultada 25/2/2010.

Con esta reforma se confía al Juez o Tribunal sentenciador la aprobación de la pena privativa de libertad junto con la medida de libertad vigilada, si bien la aplicación de ésta se demora hasta que se haya cumplido la pena. Por tanto, el contenido de la libertad vigilada no se determinará hasta la extinción de la pena. Es el JVP quien debe hacer la propuesta para que el Juez o Tribunal sentenciador concrete el contenido de la misma. Todo ello obliga a que si se quiere que se inicie precisamente cuando ya no quede pendiente ninguna pena privativa de libertad que cumplir, incluyendo, en su caso, la libertad condicional. Como muy acertadamente apunta **Manzanares Samaniego**, mejor sería tener en cuenta la unidad penitenciaria de ejecución y demorar la imposición de la libertad vigilada hasta conocer el pronóstico de resocialización en ese momento final[771].

El control del alcance y contenido de las obligaciones a cumplir de entre las impuestas de la lista prevista *ad hoc* en el citado art. 106 reformado por la LO 5/2010, de 22 de junio, por la que se modifica la LO 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, corresponderá al JVP, que estará obligado a elevar al Juez sentenciador, al menos anualmente, una propuesta de mantenimiento, cese, sustitución o suspensión de la medida.

Como bien dice **Nistal Burón** la nueva medida de libertad vigilada, en su modalidad de ejecución postpenitenciaria, sólo tendría cierta efectividad práctica para aquellos internos que cumplen la totalidad de la pena en prisión y además lo hagan en el régimen de vida ordinario (en segundo grado) o cerrado (en primer grado). Es decir, que aquellos reclusos a los que en sentencia se les haya aplicado una medida de seguridad de libertad vigilada para su ejecución una vez cumplida la condena de prisión, no se les podrían otorgar ciertos beneficios penitenciarios, entendidos éstos en sentido amplio, como los permisos de salida, el tercer grado, ni, por supuesto, la libertad condicional, lo que, además de ser contrario al modelo de "individualización científica" (art. 72 LOGP) sobre el que descansa nuestro sistema penitenciario de ejecución penal, impediría comprobar la evolución positiva del interno de cara a constatar que el pronóstico de peligrosidad ha variado durante el cumplimiento de la condena[772].

La regulación de la libertad vigilada establece una presunción *iuris tantum* de peligrosidad. El sistema de libertad vigilada parte de la presunción de que la peligrosidad de las personas en el momento de ser condenadas por determinados delitos

[771] MANZANARES SAMANIEGO, J. L. "La libertad vigilada..", *op. cit*., pág. 12
[772] NISTAL BURÓN, J., "La nueva medida de libertad vigilada…", *op. cit.*, pág. 51 pág. 6.

subsistirá tras el cumplimiento de la pena de prisión, pero esta presunción tiene que ser confirmada, o bien quedar desvirtuada cuando, después, se inicia la ejecución de la pena de libertad vigilada, y también posteriormente durante su cumplimiento. Por ello según el CGPJ esta es la razón por la que se prevé que el JVP no solo puede cambiar las obligaciones del penado durante la ejecución de la libertad vigilada, de acuerdo con ese pronóstico de peligrosidad cambiante, sino también reducir la duración de la de libertad vigilada impuesta en sentencia o, incluso, dejarla sin efecto en cualquier momento de su cumplimiento, es decir, incluso en el mismo momento del comienzo de su ejecución[773]. En este mismo sentido se pronuncia **Fernández Arévalo** cuando afirma que se puede concluir racionalmente la *inexistencia de peligrosidad criminal* -y en este sentido puede ser clave el informe de la Junta de Tratamiento- no existirá ningún obstáculo para que pueda proponerse que se deje sin efecto la propia libertad vigilada: así resulta de lo dispuesto en el art. 106.3.c) CP, que permite al Tribunal poner fin a la libertad vigilada postpenitenciaria en vista del pronóstico positivo de reinserción que considere innecesaria o contraproducente la continuidad de las obligaciones o prohibiciones impuestas, inclusive en el momento de concreción de las medidas. Se trata de una consecuencia lógica de la naturaleza de medida de seguridad de la libertad vigilada postpenitenciaria, ya que al encontrar su fundamento en *la peligrosidad criminal del reo*, si se contrasta como desaparecida tal peligrosidad, no debe cumplirse, cesando así incluso antes de su iniciación[774].

Según la Exposición de Motivos de la LO 5/2010, de 22 de junio, por la que se modifica la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, el pronóstico de peligrosidad que en principio cabe atribuir a los terroristas y delincuentes sexuales, dada la peculiar génesis de su resolución criminal, se ha previsto la aplicación a estos sujetos de esta medida postpenitenciaria de libertad vigilada por un tiempo de cinco a diez años. Pero si el condenado al finalizar el cumplimiento de la condena impuesta está rehabilitado, se prevé que el juez reduzca o deje sin efecto la medida de libertad vigilada, cuando durante la ejecución de la misma se produzca un pronóstico positivo de reinserción, debería prever más claramente que la ejecución de la medida de libertad vigilada posterior a la excarcelación no se haga efectiva si el *pronóstico de peligrosidad* del sujeto ha desaparecido durante el cumplimiento de la condena.

[773] FERNÁNDEZ ARÉVALO, L., "Control de la peligrosidad criminal y…", o*p. cit.,* Sevilla, Junio 2012.
[774] FERNÁNDEZ ARÉVALO, L., "Control de la peligrosidad criminal y…", o*p. cit.,* Sevilla, Junio 2012.

Para el CGPJ la vinculación entre la *presunción de peligrosidad futura del condenado* a una pena de prisión y la presunción del fracaso resocializador del cumplimiento de la pena de prisión se deduce, sobre todo, de que éste es el fin prioritario del cumplimiento de las penas privativas de libertad, según la legislación penitenciaria y la jurisprudencia constitucional. Por eso, el pronóstico positivo de reinserción en cualquier momento de la ejecución de la pena de libertad vigilada no solo debe permitir que el JVP la reduzca o deje sin efecto, sino que debe obligar a que el juez tenga necesariamente que dejarla sin efecto. Ninguna peligrosidad ni, por tanto, necesidad de aseguramiento del colectivo social, puede, en efecto, afirmarse de quien tiene un *juicio positivo de resocialización*.

La Inst. 19/2011, de 16 de noviembre, que regula las medidas de seguridad ejecutables por la Administración Penitenciaria, establece en cuanto a la libertad vigilada que a los efectos previstos en el art. 23 RD 840/211, referente a las medidas de seguridad, que cuando un penado tenga impuesta la medida de seguridad de libertad vigilada (art. 96.3 y 106 CP), tres meses antes de la extinción de la pena privativa de libertad, la Junta de Tratamiento del centro penitenciario en el que se encuentre el penado o aquel en el que estuviere adscrito si se hallare en libertad condicional, elevará un *informe técnico* al JVP. En dicho informe, atendiendo al pronóstico actual de peligrosidad, se propondrán a la autoridad judicial de forma motivada las medidas concretas, de las recogidas en el art. 106 CP, a las que debiera ser sometido el futuro liberado. Desde nuestro punto de vista, si el penado se encuentra tanto en tercer grado como en libertad condicional y su evolución es positiva, no cabe otra opción que la Junta de Tratamiento elabore un *pronóstico favorable no peligrosidad*, y por tanto no sería necesario la aplicación de la medida de seguridad de libertad vigilada si la autoridad judicial así lo aprueba. Por el contrario, si el penado se encuentra hasta el último día en prisión cumpliendo la pena privativa de libertad y su ***pronóstico de peligrosidad*** es desfavorable la Junta de Tratamiento sí que deberá proponer las medidas del art. 106 CP para su aplicación por la autoridad judicial si las estima oportunas.

Compartimos la opinión de **Nistal Burón** cuando dice que si la implantación de esta medida libertad vigilada supone reconocer que el objetivo resocializador de la pena privativa de libertad ha fracasado durante el cumplimiento de la misma para algún tipo de internos –terroristas y delincuentes sexuales-. Y si el actual sistema de ejecución penal "fracasa", puede que no lo haga sólo para esta categoría de reclusos, sino que también lo haga para otros grupos, como pueden ser los maltratadores, los reclusos

habituales y reincidentes, los narcotraficantes, etc[775]. En base a este criterio es posible que se esté atentando contra el derecho de igualdad de las personas (art. 14 CE).

Si la libertad vigilada es una medida no privativa de libertad, debería ser ajena al mundo penitenciario, tampoco parece que sea adecuado que sean los Servicios de penas y medidas alternativas quienes se ocupen del control de estas medidas puesto que sus funciones son más asistenciales que de vigilancia y control. Por ello hemos de indicar y apoyar la propuesta del CGPJ que sugiere la creación de la figura de un "asistente o agente" para supervisar la conducta del condenado y el cumplimiento de las obligaciones que le hayan sido impuestas al sometido a medida de libertad vigilada. No cabe duda que para estas funciones los criminólogos cuentan con la formación adecuada.

3.2.2 El Anteproyecto del año 2012 de reforma del CP

Para finalizar este apartado hemos de indicar que el Anteproyecto de LO de 16 de julio de 2012, por el que se modifica la LO 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal, que entre otras reformas amplía el ámbito de la libertad vigilada, modificando su art. 104, que queda redactado como sigue:

"1.- El Juez o Tribunal impondrán una medida de libertad vigilada cuando se cumplan los siguientes requisitos:

- La imposición de la medida de libertad vigilada esté prevista en la Ley penal para el delito cometido.
- Se haya impuesto al sujeto una pena prisión de más de un año de prisión.
- Se cumplan los requisitos de los números 2 y 3 del art. 95.1 CP[776].

2.- Asimismo, se impondrá una medida de libertad vigilada:

[775] NISTAL BURÓN, J.,"La nueva medida de "libertad vigilada..." *, op. cit.,* págs. 1-5

[776] Según el citado Anteproyecto, se modifica el artículo 95, que queda redactado como sigue:

"1.- Las medidas de seguridad se aplicarán por el Juez o Tribunal, previos los informes que estime convenientes, cuando concurran las siguientes circunstancias:

1. Que el sujeto haya cometido un hecho previsto como delito.

2. Que del hecho y de las circunstancias personales del sujeto pueda deducirse un pronóstico de comportamiento futuro que revele la probabilidad de comisión de nuevos delitos..

3. Que la imposición de una medida de seguridad resulte necesaria para compensar, al menos parcialmente, la peligrosidad del sujeto.

2.- La medida de seguridad que se imponga deberá ser proporcionada a la gravedad del delito cometido y de aquéllos que se prevea que pudiera llegar a cometer, así como a la peligrosidad del sujeto."

a) Cuando haya sido absuelto por haber sido apreciada la concurrencia de alguna de las eximentes de los números 1º, 2º ó 3º del art. 20 de este Código, o haya sido apreciada la atenuante 1ª del art. 21 con relación a alguna de las anteriores, y se cumplan los demás requisitos del art. 95.1 del mismo.
b) Cuando se suspenda la ejecución de una medida de seguridad privativa de libertad.
c) Cuando se cumpla el plazo máximo de duración de la medida de seguridad privativa de libertad que se hubiera impuesto, y resulte necesario para compensar el riesgo de comisión de nuevos delitos".
En el mes de mayo de 2013 el Gobierno informó que extenderá las medidas de libertad vigilada también a *los hombres que hayan cumplido condena por violencia de género*. El juez podrá imponer a los excarcelados por delitos machistas la obligación de presentarse periódicamente en el lugar que el tribunal establezca, de comunicar cada cambio de residencia y puesto de trabajo o de estar siempre localizables mediante aparatos electrónicos. La medida, que se incluye en el Anteproyecto de reforma del Código Penal y que forma parte de la Estrategia Nacional contra la Violencia de Género, sólo se aplicaba hasta ahora en determinados delitos sexuales o de terrorismo.

Los condenados por violencia de género podrán ser *sometidos a vigilancia* durante un periodo de entre tres y cinco años después de salir de la cárcel y, si incumplen las medidas de alejamiento respecto de la víctima, podrán acordarse prórrogas de esa libertad vigilada de hasta cinco años.

La violencia de género, que se incluye en la reforma del Código Penal que ultima el Ministerio de Justicia. Para que se imponga esta libertad vigilada, el sujeto tiene que haber sido ya condenado y tener una pena de más de un año. Se impondrá como requisito que el agresor salga de la cárcel y que sea peligroso. El juez tendrá la potestad de imponer a los excarcelados por delitos machistas la obligación de presentarse periódicamente en el lugar que el tribunal establezca, de comunicar cada cambio de residencia y puesto de trabajo o de estar siempre localizables mediante aparatos electrónicos. El condenado deberá fijar y comunicar un lugar de residencia y no podrá abandonarlo sin la autorización previa de las autoridades penitenciarias. Asimismo, tendrá que comparecer de forma periódica en los Servicios de Gestión de Penas y acudir a programas de carácter cívico. Desde nuestro punto de vista esta

presentación es totalmente insuficiente y sería necesario un *verdadero seguimiento y control* por parte de los demandados por el CGPJ "agentes de libertad vigilada".

Por tanto, los maltratadores que hayan concluido su condena en la cárcel por delitos de violencia de género tendrán libertad vigilada, una medida que se incluirá en la reforma del Código Penal**,** según puede leerse en la redacción del art. 153.5 del texto del Anteproyecto enviado en abril de 2013 al Consejo de Estado: *"En estos casos podrá además imponerse una medida de libertad vigilada."*. Así, la nueva redacción del 153 incluirá, según el texto del Anteproyecto, un apartado 5 en el que concede a los jueces la posibilidad de imponer se una medida de libertad vigilada**.** Se trata de una medida que se baraja desde hace varios años en el Observatorio de Violencia de Género del Consejo general de Poder Judicial (CGPJ).

4. La Criminología como mérito

El nuevo Baremo para la Adjudicación de Puestos de Trabajo, acordado por la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias y algunos de los Sindicatos más representativos, en fecha 1 de abril de 2009, introduce en muchos de los puestos de trabajo, como méritos específicos, diferentes disciplinas Jurídicas y Sociales, entre las que no se encuentra la licenciatura en Criminología.

La Secretaría de Servicios Penitenciarios del Departamento de Justicia de la Generalitat de Cataluña, contempla desde el año 2006, en su Baremo de Provisión de Puestos de Trabajo, la licenciatura en Criminología como mérito específico puntuable, incluso de manera superior a disciplinas como el Derecho o la Psicología en puestos homónimos al de Jefe de Servicios o Encargado de Departamento Interior. En el área de tratamiento, también puntúa la Criminología en el acceso a puestos como Jurista, Psicólogo o Educador, si bien, en estos casos, de forma más residual. La igualdad de consideración de la Criminología, en este ámbito, con las demás disciplinas jurídicas y sociales, es una de las revindicaciones de la Asociación Catalana de Criminólogos[777].

Por todos estos motivos, se hace conveniente y necesario el reconocimiento de la licenciatura en Criminología por parte de la Secretaría General de Instituciones Penitenciarias, *introduciéndola como mérito específico en los diferentes puestos de*

[777] En su "Propuesta para la incorporación de licenciados/as en Criminología a la Administración Penitenciaria de Cataluña"

trabajo pertenecientes al Área de Seguridad así como en la de Tratamiento, directamente relacionados con el control, la observación y la reinserción de los internos, tanto en los existentes en la actualidad, como en los de nueva creación que se establezcan en la próxima Relación de Puestos de Trabajo.

Por otro lado, la licenciatura Criminología debería ser valorada especialmente en el *concurso de méritos* para puestos de trabajo tales como:

- Director
- Subdirector de tratamiento
- Subdirector o coordinador de seguridad
- Educador
- Jefe de los Servicios de penas y medidas alternativas
- Jefe de Servicios de vigilancia interior
- Coordinador de centro de inserción social
- Encargado de Departamento interior
- Funcionario de los Servicios de penas y medidas alternativas

PARTE XV. ¿CÓMO FORMAR A UN "BUEN JURISTA"?

Si pudiésemos formar una comisión más, y que no tuviera ningún condicionante ni interés, pudiendo incluso estar sometida a un velo de ignorancia… En ese limbo ideal e imposible, ¿qué elementos podríamos poner sobre una mesa para poder empezar a discutir sobre qué debería aprender un alumno a lo largo de su formación para poder ser un "buen jurista"?

Entre esos elementos se proponen para la discusión: la argumentación, el carácter formativo de la experiencia jurídica, los derechos humanos, la transversalidad de los estudios de género, el aprendizaje del Derecho como tecnología, técnica o como saber científico…

70. BALANCE DE LA INCORPORACIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS EN LOS ESTUDIOS JURÍDICOS

M. Carmen Barranco Avilés, Profesora Titular de Filosofía del Derechos, Vicedecana de Igualdad y Cooperación de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas, miembro del Instituto de Derechos Humanos "Bartolomé de las Casas", Universidad Carlos III de Madrid. E-mail: mcarmen.barranco@uc3m.es

Resumen

El tema propuesto puede ser abordado desde dos perspectivas. Por un lado, se trataría de analizar en qué medida la organización de las enseñanzas del Derecho es respetuosa con los derechos humanos. Esta cuestión, que es común al Derecho y a otros estudios superiores, adquiere un gran interés cuando hacemos referencia a la posibilidad de ejercer su derecho a la educación por parte de determinados colectivos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social (minorías étnicas, mujeres, personas con discapacidad). En un sentido amplio, es un asunto de accesibilidad.

Por otro lado, y este es el punto en el que voy a centrar mi reflexión, el tema tiene que ver con los derechos humanos como contenidos educativos en los estudios de Derecho. Desde este punto de vista, sí existen diferencias entre el Derecho y otro tipo de enseñanzas que permiten afirmar que, aunque la sensibilidad por los derechos debería estar presente en cualquier ejercicio profesional (piénsese en qué medida la imagen que los medios de comunicación ofrecen de algunas personas –por ejemplo, los enfermos mentales, las personas que viven con VIH, las personas mayores- puede alterar el modo en el que éstas ejercen sus derechos), la eficacia de los derechos humanos depende, en última instancia, de que operen las garantías jurídicas establecidas en su favor y, a su vez, éstas, están en manos de los juristas.

Abstract

This topic can be approached from two perspectives. On one hand, we could analyze to what extent the organization of the studies of Law is respectful with human rights. This issue, which is common to the studies of Law and to all other higher education, takes a great interest when we refer to the right to education of persons in a position of social vulnerability (ethnic minorities, women, people with disabilities). In a wide sense is a matter of accessibility.

On the other hand, and this is the point where I will focus my reflection, the issue has to do with human rights as an educational content in legal studies. From this point of view, there are differences between Law studies and other degrees, that support the conclusion that, although the sensitivity for the rights should be present in any professional practice (think of how much the image that the media offer some people -for example, the mentally ill, people living with HIV, the elderly- can modify the way in which they exercise their rights), the effectiveness of human rights depends on the efficiency of the legal guarantees established in their favor and, in turn, they are in the hands of lawyers.

Sumario: 1. La importancia de la formación en derechos humanos; 1.1.- Los derechos como base para la libertad, la justicia y la paz en el mundo;1.2.- Las normas internacionales y la formación en derechos humanos; 2.- Los derechos humanos en la enseñanza del Derecho

1. La importancia de la formación en derechos humanos

Las razones que considero adecuadas para afirmar la necesidad de la educación en derechos humanos son las mismas que, en mi opinión, justifican la función educativa del Poder Público (tanto en lo que se refiere a la regulación de la educación cuanto en lo relativo al sostenimiento de los centros) en un contexto democrático: garantizar la igualdad de oportunidades y formar a los individuos en el conocimiento y ejercicio de sus derechos y deberes, en definitiva, formar ciudadanos y garantizar así la igualdad política.

En palabras de Condorcet, "ofrecer a todos los individuos de la especie humana los medios de proveer a sus necesidades, de asegurar su bienestar, de conocer y ejercer sus derechos, de entender y cumplir sus deberes; asegurar a cada uno de ellos la facilidad de perfeccionar su industria y capacitarse para las funciones sociales a las cuales tiene derecho a ser llamado, de desarrollar en toda su extensión los talentos que ha recibido de la naturaleza, y de este modo establecer entre los ciudadanos una igualdad de hecho, y hacer real la igualdad política reconocida por la ley: tal debe ser el primer objetivo de una instrucción nacional y, desde este punto de vista, constituye para el poder público un deber de justicia"[778].

Por otro lado, conviene no olvidar que la educación es, al tiempo que un factor fundamental de liberación, una eficaz herramienta de poder[779]. El modo de evitar la instrumentalización de la educación al servicio de la dominación, es, precisamente, haciendo extensivos a este contexto los principios constitucionales del Estado social y democrático de Derecho.

---

[778] CONDORCET (1990), *Informe y proyecto de decreto sobre la organización general de la instrucción pública* (1792), trad. B. Leguen, Centro de Estudios Ramón Areces, Madrid. A propósito de esta cuestión, RUSSELL, B. (1977), *Education and the social order,* Routledge, Londres, pp. 21-29, presenta tres modelos de educación, que difícilmente se encuentran en estado puro. El primero al que hace referencia –la teoría negativa- es el que concibe la educación como un instrumento para ofrecer oportunidades de desarrollo evitando obstáculos, el segundo señala que el objetivo de la educación es ofrecer cultura al individuo y desarrollar sus capacidades, el último considera que la educación tiene por objetivo conseguir ciudadanos útiles para la sociedad.

[779] Por ejemplo, APPLE, M.W. (1997), *Educación y poder*, trad. I. García, Paidós, Barcelona, p. 25, señala "el sistema educativo y cultural es un elemento extraordinariamente importante para el mantenimiento de las actuales relaciones de dominación explotación en las sociedades". En sentido similar se expresa, en diversas obras, FREIRE, P. (1990), puede verse, *La naturaleza de la educación. Cultura, poder y liberación política,* trad. H.A. Giroux, Paidós, Barcelona.

Además, en el contexto español, desde 2004 saltaron las alarmas ante el problema del acoso escolar. El caso detonante fue el de Jokin, un niño de catorce años que se suicidó para evitar la violencia a la que le sometían sus compañeros de clase. A partir de este momento, se han desarrollados programas de convivencia desde los distintas instituciones y administraciones implicadas en la educación. En este sentido, es preciso subrayar que la convivencia se articula sobre valores y, en este caso, los valores han de ser, nuevamente, los de la ciudadanía democrática y los derechos humanos. En definitiva la formación en valores y principios de los ciudadanos y ciudadanas más jóvenes constituye una estrategia adecuada para prevenir la violencia en las aulas y, en general, en la sociedad.

1.1.- Los derechos como base para la libertad, la justicia y la paz en el mundo

El consenso sobre los derechos como contenidos sobre los que ha de organizarse la convivencia se plasma desde 1948 en la Declaración de derechos humanos

Ya en 1945, en la Carta de Naciones se establece que el principal objetivo de la nueva organización es "preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra" y " reafirmar la fe en los derechos fundamentales del hombre". El Artículo 1 señala que una de las metas de las Naciones Unidas es alcanzar una cooperación internacional "en el desarrollo y estímulo del respeto a los derechos humanos sin hacer distinción por motivos de raza, sexo, idioma o religión".

El Preámbulo de la Declaración de Derechos Humanos comienza "considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana". Y, precisamente, el objetivo de su proclamación es constituirse en ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción[780].

[780] **"LA ASAMBLEA GENERAL proclama la presente DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS** como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas

Es importante tener en cuenta, además, y especialmente en relación con los derechos de las personas en situación de vulnerabilidad, que el enfoque que se está dando a las políticas basadas en derechos ha pasado a ser un enfoque social (no ya, por tanto, tecnocrático ni conservador). En este sentido, la formación en derechos es el mecanismo adecuado para empoderar a quienes tienen que ser los motores para la defensa de su propia dignidad.

1.2.- Las normas internacionales y la formación en derechos humanos

El artículo 26.2 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, afirma que "la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz"[781].

A partir de este llamamiento, han tenido lugar en el contexto de la O.N.U. diversas iniciativas orientadas a conseguir que los derechos humanos se conviertan, efectivamente, en un objetivo educativo[782]. En este sentido, por Resolución de la Asamblea General 49/1834, de 23 de diciembre de 1994 se declaran los años comprendidos entre 1995 y 2005 *Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en los Derechos Humanos*. Nótese que, además, en esta Resolución, se incide en que "la educación en la esfera de los derechos humanos debe abarcar más que el mero suministro de información y constituir en cambio un proceso amplio que dure toda la vida, por el cual los individuos, cualquiera sea su nivel de desarrollo y la sociedad en

progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción."

[781] En coherencia con la Declaración Universal, la Constitución Española en su artículo 27.2 establece como objeto de la educación "el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales".

[782] Desde 1948, diversos instrumentos internacionales han señalado la relevancia de la cuestión : el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (artíc72006ulo 13), la Convención sobre los Derechos del Niño (artículo 29), la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (artículo 10), la Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las formas de Discriminación Racial (artículo 7) y la Declaración y Programa de Acción de Viena (Part I, párrs. 33 y 34 y Part II, párrs. 78 a 82), así como en la Declaración y Programa de Acción de la Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial, la Xenofobia y las Formas Conexas de Intolerancia, celebrada en Durban (Sudáfrica), en 2001 (Declaración, párrs. 95 a 97 y Programa de Acción, párrs. 129 a 139).

que vivan, aprendan a respetar la dignidad de los demás y los medios y métodos para garantizar ese respeto, en todas las sociedades".

El 5 de agosto de 2005, una nueva Resolución de la Asamblea General aprueba el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos que, en su primera etapa (2005-2007) define un *Plan de acción para la educación en derechos humanos en los sistemas de enseñanza primaria y secundaria.* En 2010 tuvo lugar la aprobación el *Plan de acción para la segunda etapa (2010-2014)*, centrado en la educación superior y en ciertos profesionales (docentes, educadores, funcionarios, públicos, fuerzas del orden y personal militar)

Por otro lado, en el marco del Consejo de Europa (que, como ustedes saben, es la institución que en el contexto europeo representa el sistema regional de protección de los derechos humanos), 2005 fue declarado *Año europeo de la Ciudadanía a través de la educación*. El objetivo que se pretendió fue animar a los estados miembros a la puesta en práctica de políticas de educación para la ciudadanía y educación para los derechos humanos. La Recomendación (2002)12 del Comité de Ministros del Consejo de Europea estuvo muy presente, además, en la inicial regulación española[783]. En ella se declara que la educación para la ciudadanía debe abarcar todos los niveles del sistema educativo y extenderse a la educación no formal e informal. Propone también 'combinar los conocimientos con la actitud'.

En relación con la Unión Europea, el Informe Eurydice, expresa la necesidad de la educación en los valores democráticos para reforzar la cohesión y hacer frente a los retos de la convivencia en Europa. En términos generales, en el contexto de la Unión, el aprendizaje de los valores democráticos y la participación democrática se presentan como condición de posibilidad de una ciudadanía europea activa.

En el ámbito internacional, la educación en derechos humanos se define como "el conjunto de actividades de capacitación y difusión de información orientadas a crear una cultura universal en la esfera de los derechos humanos mediante la transmisión de conocimientos, la enseñanza de técnicas y la formación de actitudes, con la finalidad de:

a) Fortalecer el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales;

b) Desarrollar plenamente la personalidad humana y el sentido de la dignidad del ser humano;

783 https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=313139&Site=CM&BackColorInternet=C3C3C3&BackColorIntranet=EDB021&BackColorLogged=F5D383, consultada el 26 de agosto de 2013

c) Promover la comprensión, la tolerancia, la igualdad entre los sexos y la amistad entre todas las naciones, los pueblos indígenas y los grupos raciales, nacionales, étnicos, religiosos y lingüísticos"[784].

El texto reproducido da pie para insistir en que la educación en derechos humanos es una tarea para toda la vida, y que no debe limitarse al marco de la educación formal, sin embargo, en los primeros niveles educativos en los que se introduce como materia específica, deben propiciarse los objetivos generales de promover la igualdad, prevenir las violaciones de los derechos humanos y fomentar la participación y los procesos democráticos mediante una metodología que fomente tanto el conocimiento como las actitud.

En algunos Estados europeos la educación en derechos humanos encuentra acogida de forma transversal (Bélgica, Suecia, Italia y Alemania) y en otros es materia específica (Francia y Gran Bretaña)

En el contexto español, como idea, la educación para la ciudadanía enlaza con la concepción de la Institución Libre de Enseñanza y con Francisco Giner de los Ríos. La Ley Orgánica 1/1990, de Ordenación General del Sistema Educativo, optó por una incorporación de la educación en valores y actitudes desde la transversalidad. Por fin, y, aunque, como se ve, no es una idea tan original como a veces parece desde el contexto español, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo prevé, de forma concreta, la incorporación de una asignatura sobre "educación para la ciudadanía y los derechos humanos, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres". La ley estableció que la asignatura se impartirá en uno de los cursos del tercer ciclo de la etapa de educación primaria, así como en uno de los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria. Además de la incorporación de una materia de Educación ético cívica en cuarto curso de Educación Secundaria Obligatoria y de una materia sobre Filosofía y ciudadanía en el Bachillerato, diversos temas afines constituyen objetivos educativos. El Real Decreto de 1513/2006 de 7 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria y el Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas

[784] *Proyecto revisado del plan de acción para la primera etapa(2005-2007) del Programa Mundial para la educación en derechos humanos,* consultado en http://www.google.es/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&ved=0CDMQFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ohchr.org%2FDocuments%2FPublications%2FPActionEducationsp.pdf&ei=xIcfUsewLq3A7AaWvoHoBA&usg=AFQjCNFjUYHHp7Srupg1XDeqEvfL7k6ScQ&bvm=bv.51495398,d.ZGU, consultada el 26 de agosto de 2013

correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria determina la carga lectiva atribuida y el contenido, este último, en coherencia con las orientaciones internacionales En general, y a la vista de algunos informes de Organizaciones No Gubernamentales[785], para cumplir con las indicaciones internacionales, España debería haber realizado un gran esfuerzo, tanto en la reorganización del sistema educativo, cuanto en la formación del profesorado.

La incorporación de la materia "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos" representó una oportunidad y un reto para hacer realidad, en lo relativo a nuestro país, la pretensión de la ONU de generar una cultura universal de los derechos humanos en un contexto, como el nuestro, de pluralidad creciente, como instrumento "para promover la igualdad, prevenir los conflictos y las violaciones de los derechos humanos y fomentar la participación y los procesos democráticos, a fin de establecer sociedades en las que se valore y respete a todos los seres humanos" (*Programa mundial para la Educación en Derechos Humanos*).

Constituía, además, una cuestión urgente, dado que tantos años de transversalidad no parecen haber arrojado resultados satisfactorios y dado que es un ámbito adecuado para cubrir una carencia que, a la luz de mi experiencia nuestros jóvenes arrastran y para mostrar la justificación y el sentido de los principios y valores que inspirar nuestra convivencia. En definitiva, que la *Educación para la ciudadanía y en derechos humanos* se consolidase podría haber contribuido, en mi opinión, a desarrollar la mentalidad crítica y no sólo al conocimiento, de nuestras propias instituciones. Sin embargo, la próxima reforma educativa la hace desaparecer la educación para la ciudadanía e introduce 'valores sociales y cívicos' entre las asignaturas que se considerarán 'troncales', y que, por tanto, puede ser 'asignatura específica', si los padres la eligen como alternativa a la religión o ser incorporada por la administración educativa correspondiente. La 'educación cívica y constitucional' vuelve a tener un carácter transversal.

A pesar de que tanto las normas universitarias como las normas más recientes sobre derechos humanos insisten en la necesidad de tener en cuenta los derechos desde los dos puntos de vista antes mencionados -como contenidos y como requisitos para la organización de la vida académica- la educación en derechos humanos es, en términos

[785] De modo significativo, el Informe de Amnistía Internacional de 2003 "Educación en derechos humanos: Asignatura suspensa"

generales, la gran ausente de los estudios superiores. En el caso de las enseñanzas del Derecho, además, en nuestro país nos encontramos con dos obstáculos que habrá que salvar para hacer efectivas las previsiones de las normas universitarias y de derechos más recientes: la concepción tradicional del jurista y el método de enseñanza del Derecho.

En este sentido, en España, las distintas normas de igualdad que insisten en que su eficacia requiere de la formación de los profesionales encargados de ejecutarlas. De entre estos profesionales, sin duda, los juristas ocupan una posición 'privilegiada'.

Sirva, a modo de ilustración de que la incorporación de los estudios en derechos humanos existe, el recordatorio de las siguientes normas estatales:

L.O. 1/2004 SOBRE MEDIDAS DE PROTECCIÓN INTEGRAL CONTRA LA VIOLENCIA DE GÉNERO.
-Art. 4.7: "Las universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal"

L.O. 3/2007, PARA LA IGUALDAD EFECTIVA DE MUJERES Y HOMBRES.
- Art. 20: adecuación de estadísticas y estudios
- Art. 23: educación para la igualdad de mujeres y hombres
- Art. 24: integración del principio de igualdad en la política de educación
- Art. 25: la igualdad en el ámbito de la educación superior:
"Art. 25.1. En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres.
2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán:
a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres.
b) La creación de postgrados específicos.
c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia."
Art. 61: formación para la igualdad en el ámbito de las Administraciones Públicas.

L.O. 4/2007, DE 12 DE ABRIL, POR LA QUE SE MODIFICA LA L.O. 6/2001, DE 21 DE DICIEMBRE, DE UNIVERSIDADES (LOMLOU)
- Preámbulo: la función de la Universidad es ser "transmisora esencial de valores ante el reto de la sociedad actual para alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres".
- Art. 13. Último párrafo: "Los estatutos establecerán las normas electorales aplicables, las cuales deberán propiciar en los órganos colegiados la presencia equilibrada entre mujeres y hombres" (aplicable a los órganos colegiados que obligatoriamente han de existir -Consejo Social, Consejo de Gobierno, Claustro Universitario, Juntas de Escuela y Facultad y Consejos de Departamento- y a
todos los que existan o se creen en las universidades).
- Art. 27.bis. funciones de la Conferencia General de Política Universitaria
"e) Coordinar la elaboración y seguimiento de informes sobre la aplicación del principio de igualdad de mujeres y hombres en la universidad"
- Art. 41.1. "La universidad desarrollará una investigación de calidad y una gestión eficaz de la transparencia del conocimiento y la tecnología, con los objetivos de contribuir al avance del conocimiento y del desarrollo tecnológico, la innovación y la competitividad de las empresas, la mejora de la calidad de vida de la ciudadanía, el progreso económico y social y un desarrollo responsable equitativo y sostenible, así como **garantizar el fomento y la consecución de la igualdad**".
- Art. 41.4. "Se promoverá que los equipos de investigación desarrollen su carrera profesional fomentando una presencia equilibrada entre mujeres y hombres en todos sus ámbi tos".
- Art. 46.2. derechos de los estudiantes:
"b) La igualdad de oportunidades y no discriminación por razones de sexo, raza, religión o discapacidad o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a la Universidad, ingreso en los centros, permanencia en la universidad y ejercicio de sus derechos académicos.
(…)
j) Recibir un trato no sexista".

- Art. 57.2. Se refiera a la necesidad de que la composición de las comisiones para la acreditación sea equilibrada entre hombres y mujeres
- Art. 62.3. Se refiere a la necesidad de que las comisiones de selección de cuerpos docentes universitarios en cada Universidad sea equilibrada
- Art. 64.1. "En los concursos de acceso quedarán garantizados, en todo momento, la igualdad de oportunidades de los candidatos y el respeto a los principios de mérito y capacidad."

- Disposición adicional vigésima cuarta. De la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades
1. Las Universidades garantizarán la igualdad de oportunidades de los estudiantes y demás miembros de la comunidad universitaria con discapacidad, proscribiendo cualquier forma de discriminación y estableciendo medidas de acción positiva tendentes a asegurar su participación plena y efectiva en el ámbito universitario.
2. Los estudiantes y los demás miembros con discapacidad de la comunidad universitaria no podrán ser discriminados por razón de su discapacidad ni directa ni indirectamente en el acceso, el ingreso, la permanencia y el ejercicio de los títulos académicos y de otra clase que tengan reconocidos.
3. Las universidades promoverán acciones para favorecer que todos los miembros de la comunidad universitaria que presenten necesidades especiales o particulares asociadas a la discapacidad dispongan de los medios, apoyos y recursos que aseguren la igualdad real y efectiva de oportunidades en relación con los demás componentes de la comunidad universitaria.
4. Los edificios, instalaciones y dependencias de las universidades, incluidos también los espacios virtuales, así como los servicios, procedimientos y el suministro de información, deberán ser accesibles para todas las personas, de forma que no se impida a ningún miembro de la comunidad universitaria, por razón de discapacidad, el ejercicio de su derecho a ingresar, desplazarse, permanecer, comunicarse, obtener información u otros de análoga significación en condiciones reales y efectivas de igualdad
Los entornos universitarios deberán ser accesibles de acuerdo con las condiciones y en los plazos establecidos en la Ley 51/2003, de 2 de diciembre (RCL 2003, 2818) , de igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad y en sus disposiciones de desarrollo.
5. Todos los planes de estudios propuestos por las universidades deben tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.
6. Con arreglo a lo establecido en el artículo 30 de la Ley 13/1982, de 7 de abril (RCL 1982, 1051 ; ApNDL 9798) , de Integración Social de los Minusválidos y en sus normas de desarrollo, los estudiantes con discapacidad, considerándose por tales aquéllos comprendidos en el artículo 1.2 de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de Oportunidades, no Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad tendrán derecho a la exención total de tasas y precios públicos en los estudios conducentes a la obtención de un título universitario.

RD 1312/2007, DE 5 DE OCTUBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE LA ACREDITACIÓN NACIONAL PARA EL ACCESO A LOS CUERPOS DOCENTES UNIVERSITARIOS.
- Art. 6.3: "La composición de las comisiones de acreditación, de acuerdo con lo establecido en el art. 57.2 de la LOMLOU, deberá procurar una composición equilibrada entre mujeres y hombres, salvo que no sea posible por razones fundadas y objetivas, debidamente motivadas"

RD 1313/2007, DE 5 DE OCTUBRE, POR EL QUE SE REGULA EL RÉGIMEN DE LOS CONCURSOS DE ACCESO A CUERPOS DOCENTES UNIVERSITARIOS.
- Art. 6.3: "La composición de las Comisiones de selección deberá ajustarse a los principios de imparcialidad y profesionalidad de sus miembros, procurando una composición equilibrada entre mujeres y hombres, salvo que no sea posible por razones fundadas y objetivas debidamente motivadas".
- Art. 8.1: En los concursos de acceso quedarán garantizados, en todo momento, la igualdad de oportunidades entre los aspirantes, el respeto a los principios de mérito y capacidad y el principio de igualdad de trato y de oportunidades entre mujeres y hombres".

R.D. 1393/2007, DE 29 DE OCTUBRE, POR EL QUE SE ESTABLECE LA ORDENACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS UNIVERSITARIAS OFICIALES.
Exposición de motivos: "Finalmente, **se debe tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe contribuir al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre mujeres y hombres, de solidaridad, de protección medioambiental, de accesibilidad universal y diseño para todos, y de fomento de la cultura de la paz".**
- Art. 3.5: "Entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse:
a) Desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudio en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos.
b) Desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de Accesibilidad Universal y Diseño para Todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios.

c) De acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos, y debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos valores".

2.- Los derechos humanos en la enseñanza del Derecho

La importancia de los derechos en la enseñanza del Derecho ha sido menospreciada por la función atribuida tradicionalmente a los juristas y por el modo en el que en España se enseña el Derecho. También ha sido menospreciado el papel que en la aplicación del Derecho desempeñan agentes que no son juristas. Al respecto, es importante tener en cuenta que no todos los operadores jurídicos son juristas[786], pero de la formación de todos ellos depende la eficacia de las previsiones jurídicas relativas a la igualdad.

De la conciencia jurídica de todos ellos, y no sólo del juez, depende la realización de los valores presentes en el Derecho. Precisamente, con respecto al juez, distingue Alf Ross una conciencia jurídica formal –que se relaciona con el principio de legalidad al que están afectados los profesionales jurídicos y que, por tanto, cobra sentido a partir de la codificación- y una conciencia jurídica material –que guarda relación con los valores presentes en la tradición jurídica-, para mostrar que "en la medida de lo posible el juez (yo diría, el operador jurídico) comprende e interpreta la ley a la luz de su conciencia jurídica material, al fin de que su decisión pueda ser aceptada no solo como "correcta" sino también como "justa" o "socialmente deseable". Si la discrepancia entre la conciencia jurídica formal y material excede cierto límite, el juez puede llegar a prescindir de restricciones obviamente impuestas por las palabras o por la intención del legislador. Su interpretación constructiva, en tal caso, no se reduce a buscar una mayor precisión, sino que enmienda los resultados a que llegaría una interpretación de la ley que simplemente averiguase lo que ésta significa"[787]

En relación con el tema que nos ocupa, afirma Peces-Barba, "en cada acción, los operadores jurídicos comprometen elementos humanos y pueden impulsar o dificultar la autonomía moral de las personas. Por eso es tan importante resaltar la imprescindible dimensión ética de la formación y de la actuación de los operadores jurídicos."[788] De entre todos los operadores jurídicos, interesan especialmente, por el modo en el que se ha acotado el objeto de esta intervención, aquéllos cuyo desempeño profesional en el

[786] "Operador jurídico parece un genérico que identifica a todos los que, con una habitualidad profesional, se dedican a actuar en el ámbito del Derecho, sea como creadores, como intérpretes, como consultores o como aplicadores del Derecho, y que se diferencian precisamente por ese papel, que caracteriza su actividad del común de los ciudadanos. PECES-BARBA, G. (1987), "Los operadores jurídicos", Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense, n. 72, p. 447-469, p. 448.

[787] ROSS, A. (1975), *Sobre el Derecho y la Justicia,* trad. G. Carrió, Eudeba, Buenos Aires, pp. 132-143.

[788] PECES-BARBA, G., "Los operadores jurídicos", cit., p. 467.

ámbito del Derecho requiere de una titulación universitaria. Se trata, por tanto, de los profesionales del Derecho[789]: peritos (expertos en antropología forense, psicología… que intervienen en los procesos), mediadores, trabajadores sociales…Todos ellos son profesionales jurídicos y a todos ellos resulta aplicable lo que se dirá a continuación, aun cuando la reflexión se centra en los estudios jurídicos, y, por tanto, a los juristas -que son quienes tienen la Licenciatura o el Grado en Derecho-.

Recordemos, por otro lado, que cuando se insiste en la necesidad de una ética que afecte a las actividades económicas y profesionales, es tanto porque se considera que quienes ejercen estas actividades pueden causar un perjuicio a otros sujetos, como porque se atribuye a estas actividades una determinada función en la sociedad que trasciende la ventaja económica de las relaciones con los 'clientes'. Las profesiones jurídicas**,** que han sido definidas de forma diversa, pero, con Liborio Hierro, podemos entender como "aquellas cuya actividad habitual consiste en la elaboración técnica de normas jurídicas, su aplicación y la prevención y resolución de conflictos jurídicos"[790], tienen encomendada precisamente la función de mantenimiento del sistema jurídico, en nuestro contexto, de mantenimiento del Estado de Derecho. En el Mundo Moderno, en el que la seguridad se alcanza a través del Derecho, los juristas pasan a desempeñar una función social de primera magnitud. Esta función se concebía como neutral, porque también al Derecho se le atribuía esta cualidad. Sin embargo, desde el momento en que, como hemos visto, cobra fuerza la idea de que bajo su aparente neutralidad, las normas jurídicas, contribuyen a perpetuar desigualdades, tampoco han faltado intentos de reformulación del papel atribuido al jurista. Pensemos, por ejemplo, en corrientes como el uso alternativo del Derecho o los *Critical Legal Studies*[791].

En coherencia con esta idea de que la eficacia del Derecho y, por tanto, los derechos dependen de la actitud y la aptitud de los profesionales encargados de realizarlos, recordemos que la ya mencionada Ley Orgánica 6/2001, de 21 diciembre de Universidades, modificada en mayo de 2007, prevé en la Disposición adicional vigésima cuarta, apartado 5 "todos los planes de estudios propuestos por las universidades deben tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y la promoción de los Derechos Humanos y los

[789] GARRIDO SUÁREZ, H. (2011), *Deontología del abogado. El profesional y su confiabilidad,* EDISOFER, Madrid.
[790] HIERRO, L., "Las profesiones jurídicas: una visión de conjunto", *Sistema,* 37, 1997, pp. 27-44, p. 30
[791] BLÁZQUEZ, D. (2008), "Ética y deontología de las profesiones jurídicas", *Derechos y Libertades,* nº 19, 2008, pp. 67-84, pp. 82-84

principios de accesibilidad universal y diseño para todos". Por su parte, el Real Decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, exige "entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse: a) Desde el respeto a los derechos fundamentales y de **igualdad entre hombres y mujeres,** debiendo incluirse, en los planes de estudio en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos. b) Desde el respeto y promoción de los Derechos Humanos y los principios de Accesibilidad Universal y Diseño para Todos de conformidad con lo dispuesto en la disposición final décima de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos y principios. c) De acuerdo con los valores propios de una cultura de paz y de valores democráticos, y debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos valores" (artículo 3.5)

Por el momento, la reforma de los planes de estudio de Derecho no ha sido todo lo respetuosa que cabía esperar con estas ideas. Hasta la fecha, la educación en derechos humanos se ha implantado a través de asignaturas optativas sobre derechos fundamentales, normalmente en las titulaciones de Derecho, así como a través de la parte correspondiente dentro de la asignatura de Derecho Constitucional. También es frecuente que haya asignaturas que aborden el tema desde su específico punto de vista (por ejemplo, el Derecho del trabajo o el Derecho internacional público). En ocasiones, además, esta asignatura se ofrece como parte de los créditos de libre configuración para titulaciones distintas del Derecho.

Es cierto que las normas citadas son relativamente recientes y que la Universidad española está aún embarcada en un proceso de reforma cuyos frutos todavía está por ver. Sin embargo, no puede dejar de sorprender el relativo olvido en el que estos temas están cayendo todo el proceso. Ciertamente, los Planes de Estudio se han aprobado frecuentemente sin introducir los contenidos de igualdad que se requieren y, en este sentido ya se están alzando algunas voces en España.

Y es que la concepción del Derecho que todavía perdura en nuestro país desconsidera, por un lado, la importancia del momento de la aplicación para la determinación del Derecho, y, por otro, la dimensión argumentativa de lo jurídico. Desde estas

coordenadas, el juez se representa como la boca muda que pronuncia la palabra de la ley y el proceso como el mecanismo que va a permitirle conocer los hechos a los que responderá desde la norma tal y como fue promulgada.

No sólo la Universidad, también la formación de los profesionales cuando acceden a la judicatura o al ministerio fiscal se basa en esta idea. En mayor medida, el papel de los derechos en la formación se descuida en relación con otras titulaciones que habilitan para el desempeño de profesiones jurídicas pero que no están directamente relacionadas con el Derecho.

El resultado de lo anterior sólo puede llevarnos a la ineficacia de las nuevas medidas a favor de los derechos. Y ello no sólo cuando se trata de introducir técnicas novedosas, incluso en el aspecto represivo. Efectivamente, en el Código Penal español se prevé una agravante, así como distintos tipos agravados específicos cuando el delito se comete por razones discriminatorias. Pues bien, la escasa aplicación de estas figuras está demostrando la falta de formación de nuestros operadores.

Un ejemplo que puede ilustrar la distancia entre las previsiones normativas y cómo se organiza la educación, podemos encontrarlo en el ámbito de los derechos de las personas con discapacidad. En España, la norma básica en la materia es la LIONDAU (Ley Orgánica 51/2003, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad), a la que se remite la normativa universitaria en relación con los plazos y las obligaciones de accesibilidad. Esta norma debe contemplada a la luz de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 13 de diciembre de 2006.

A pesar de las previsiones de la Convención[792], de la LIONDAU[793], de la Disposición Adicional Vigésimo cuarta de la LOU y de los Reales Decretos por los que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias[794], los planes de estudio no están cuidando este aspecto. Para comenzar, además, la LIONDAU no menciona expresamente los profesionales jurídicos.

---

[793]La Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad, se consagra la Disposición final décima al currículo formativo sobre accesibilidad universal y formación de profesionales, incluyendo especialmente a aquellos relacionados con el diseño, la construcción, las infraestructuras, los transportes, comunicaciones, telecomunicaciones y los servicios de la sociedad de la información. PERALTA MORALES, A. (2007), *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad,* Real Patronato sobre Discapacidad.

[794] Conviene reiterar que las exigencias que el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, establece en el 3.5, son aplicables a todos los títulos oficiales, también a las enseñanzas oficiales de Máster y Doctorado.

Por otra parte, el artículo 24 de la Convención, establece el reconocimiento del derecho a la educación de las personas con discapacidad por los Estados Partes. Para hacer efectivo el derecho, los Estados adoptarán las medidas pertinentes para "facilitar ... otros modos, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos" . Entendemos que en relación con esos otros medios y formatos, los audiovisuales constituyen una herramienta imprescindible, sin embargo, no existen en las normas educativas españolas previsiones específicas al respecto. Así, en la parte relativa a la especificación de las áreas de conocimiento de la educación primaria, de la reciente Ley Orgánica de Educación, existen no menos de veinte remisiones a medios audiovisuales como materiales de estudio o aprendizaje. Sin embargo, no existen prácticamente previsiones sobre el acceso a dicho materiales por parte de los estudiantes con discapacidades sensoriales o de aprendizaje. Es innegable que las normas educativas deberían reformarse para introducir la obligación de utilización de materiales audiovisuales cuando puedan constituir un medio o formato adecuado para la comunicación de las personas con discapacidad.

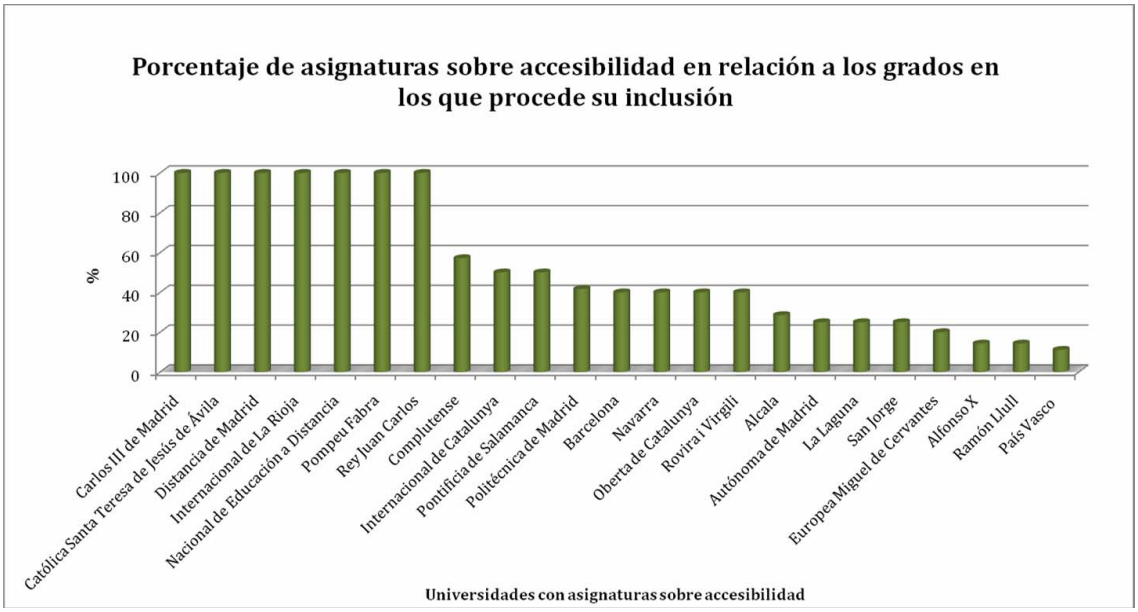
Pero, además, los datos sobre la situación real de acceso resultan escandalosos. Según el *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*[795] (Peralta, 2007 –Real Patronato-) el porcentaje de personas con discapacidad que accede a la Universidad representa únicamente el 4% de las personas con discapacidad entre 20 y 29 años, mientras que un 20% de las personas de esta edad accede a la Universidad en el curso 2005-2006[796].

La situación no es mejor en cuanto a los contenidos. En el "Informe sobre la presencia de la accesibilidad universal en las enseñanzas universitarias"[797] podemos encontrar un balance actualizado de la aplicación del artículo 3.5 del Real Decreto 1393/2007 en las universidades españolas, resumido en los siguientes gráficos:

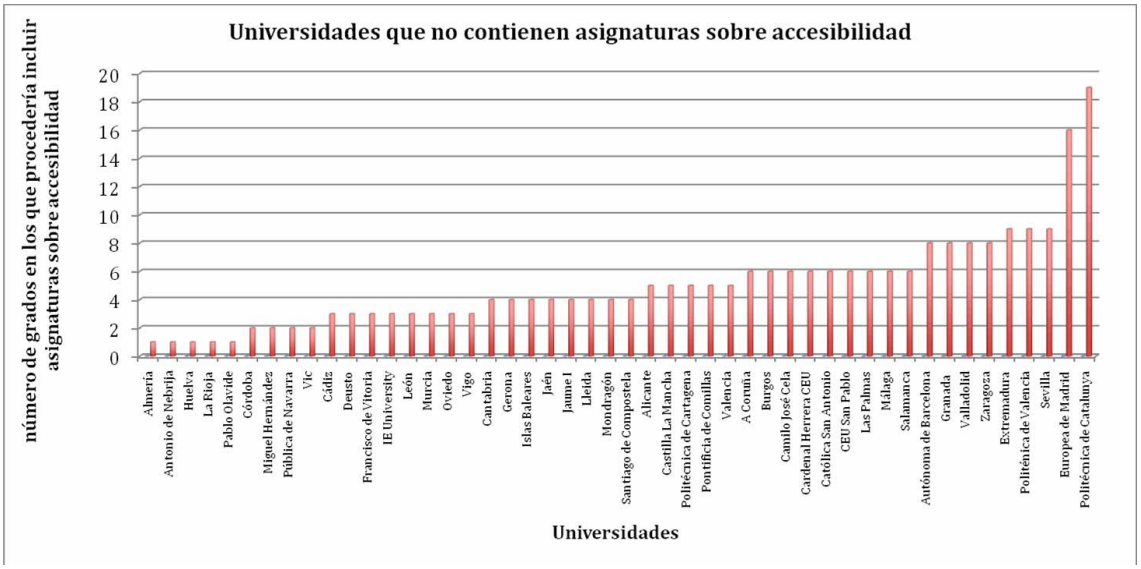
[795] PERALTA MORALES, A. (2007), *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad,* cit.

[796] Resulta interesante mencionar también la dificultad para encontrar datos posteriores a la Encuesta EDAD 2008

[797] http://www.tiempodelosderechos.es/docs/oct11/informe17.pdf, consultada el 26 de agosto de 2013.



"Informe sobre la presencia de la accesibilidad universal en las enseñanzas universitarias", p. 56



"Informe sobre la presencia de la accesibilidad universal en las enseñanzas universitarias", p. 57

Frente al panorama que se presenta en este último cuadro, es importante que insistir en que muchas los mecanismos de protección articulados en la ley únicamente funcionarán si encontramos profesionales prepararlos para actualizarlas.

71. LA ENSEÑANZA DE "TÉCNICAS Y HABILIDADES JURÍDICAS BÁSICAS" EN EL GRADO DE DERECHO

Juan Antonio Altés Tárrega, Derecho del Trabajo y la Seguridad Social. Universitat de València. E-mail: juan.a.altes@uv.es

Alicia Armengot Villaplana, Derecho Procesal, Universitat de València. E-mail: alicia.armengot@uv.es

José García Añón, José; Filosofía del Derecho, Universitat de València. E-mail: jose.garcia@uv.es

José Landete Casas, Derecho Eclesiástico del Estado, Universitat de València. E-mail: Jose.Landete@uv.es

Purificación Peris García; Derecho Financiero y Tributario, Universitat de València. E-mail: purificacion.peris@uv.es

Jose Miguel Piquer Mari, Derecho Romano, Universitat de València. E-mail: J.Miguel.Piquer@uv.es

Sonia Rodríguez De Llamas, Derecho Civil, Universitat de València. E-mail: sonia.rodriguez-llamas@uv.es

Adela Serra Rodríguez, Derecho Civil, Universitat de València. E-mail: adela.serra@uv.es

Sergio Villamarín Gómez, Historia del Derecho, Universitat de València. Sergio.Villamarin@uv.es

Resumen:
La comunicación da a conocer la experiencia de tres años de docencia en la innovadora propuesta formativa de la Facultad de Derecho (UVEG) para el Grado de Derecho en "Técnicas y habilidades jurídicas básicas". La Facultad ha tomado esta asignatura como el eje sobre el que se desarrolla un nueva de formar al estudiante. Para ello los profesores de la asignatura asumen igualmente el rol de Coordinadores de Grupo, por lo que además de responsabilidades docentes asumen la buena marcha y gestión del grupo con el fin de guiar a los estudiantes de primer curso a través de sus estudios universitarios. En la comunicación se describen los objetivos propuestos; los principales contenidos, tanto los de contenido transversal como los propiamente jurídicos; la metodología; y también se da cuenta de los resultados alcanzados y de posibles áreas de mejora.
Keywords: Metodologías docentes, Acción tutorial; Habilidades jurídicas, Competencias informacionales, Técnicas de investigación

Sumario: 1. Planteamiento y Objetivos de la asignatura "Técnicas y habilidades Jurídicas Básicas". 2. Contenidos transversales. 2.1. Tutorías entre iguales. 2.2. Competencias informacionales 3. Contenidos jurídicos. 3.1. La Facultad de Derecho: Historia y características de la titulación. 3.2. La profesión de Jurista. 3.3. Aprender Derecho. 3.3.1. El jurista y su formación. 3.3.2. Las fuentes jurídicas: búsqueda y comprensión de normas y jurisprudencia. 3.4. La investigación jurídica, realización de trabajados académicos. 3.5 Taller de Oratoria. 4. Actividades académicas realizadas. 5. Evaluación, calificación y resultados académicos. 6. Conclusiones y propuestas. 7. Bibliografía

1. Planteamiento y Objetivos de la asignatura "Técnicas y habilidades jurídicas básicas"

La adaptación de los planes de estudio al Espacio Europeo de Educación Superior no ha sido una tarea sencilla. Debe tenerse presente que, además de transformar la estructura de los estudios, se ha pretendido (se pretende) también un cambio metodológico, una nueva forma de enseñar y de aprender. Esta tarea difícilmente podía haber sido del agrado de todos, de hecho el conocido como "Plan Bolonia" ha tenido (tiene) tantos detractores como defensores, y unos y otros están poco dispuestos en ceder en sus posiciones.

Sin embargo, pensamos que una de las mayores virtudes que ha tenido la transformación de los estudios ha sido la aparición de asignaturas transversales e introductorias que tienen como referencia básica al estudiante. La asignatura de Técnicas y habilidades jurídicas básicas que se imparte en el Grado de Derecho de la Universitat de València participa de estas características. Se trata de una asignatura de formación básica de que se imparte en el 1er curso del Grado y tiene una carga de 6 créditos ECTS.

Hay una amplia tradición de estructurar la enseñanza de las habilidades jurídicas fundamentales en los planes de estudio del ámbito anglosajón. Véase, por ejemplo, sin ánimo de ser exhaustivos: Webb y Maughan, 1996, 2005; o Williams, 2002. De hecho, aparecen en el primer informe del Comité de Asesoramiento sobre Educación y Conducta Jurídica (ACLEC 1996), no tan solo como requisito para que los estudiantes reciban una educación adecuada, sino también para que su formación se corresponda con las demandas de la profesión, en ocasiones, cambiantes. Por este motivo, la Quality Assurance Agency del Reino Unido ha definido a través de las Law Benchmark Statements las habilidades que pueden esperarse de un graduado en Derecho en términos de habilidades y destrezas necesarias para desarrollar con competencia esa materia. Una primera versión fue aprobada en 2000 y revisada en 2007. Lo interesante de esta aproximación, además de delimitar las habilidades requeridas, en distintos niveles, es la determinación y concreción de los elementos que sirven para graduar una evaluación de las mismas.

En nuestro ámbito, también se ha insistido la determinación de las competencias y habilidades en diversos documentos e informes como el Tuning (González, Wagenaar

2003) o el Libro Blanco de Derecho (Aneca, 2006, 89 y ss.), entre otros, aunque la propuesta y clasificación de las competencias, a veces, resulta dispar.

En España, antes de la implantación de los nuevos Grados, se realizaron experiencias como las del Prof. Jesús Morales Arrizabalaga de la Universidad de Zaragoza, y fundador en 1997 de la lista de distribución PAIDEIUS sobre innovación didáctica del Derecho (http://www.rediris.es/list/info/paideius.html). Desde hace varios años imparte la asignatura de habilidades jurídicas como libre configuración. Esto es, entendemos que las competencias genéricas y las específicas "deben ser entrenadas" conjuntamente (García Martínez, 2007, 172). En concreto, y por sintetizar, hemos divido los contenidos en: A. Introducción y conceptos; B. Información jurídica; C. Lectura y comprensión del Derecho; D. Comunicación escrita y comunicación oral; E. Valores y estudio del Derecho; F. La profesión de jurista.

Además se introducen ciertos contenidos genéricos, de corte transversal, que ayudan a situar al estudiante en el contexto universitario.

Finalmente, es destacable la función que esta asignatura como instrumento vertebrador de la implantación de los nuevos planes de estudio en primer curso. En este sentido, a los profesores encargados de impartirla se les ha encomendado la tarea de coordinación de grupos, la organización de las actividades complementarias y la supervisión de los cronogramas. En otras palabras, la asignatura de Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas ha asumido, más allá de su intrínseca dimensión docente, una tarea de gestión y supervisión de la docencia de primer curso.

2. Contenidos transversales

TUTORÍAS ENTRE IGUALES:

¿Necesita el nuevo estudiante universitario una tutoría de incorporación a? ¿No se le debe presumir suficiente madurez intelectual para hacer frente a su proceso de aprendizaje sin más tutorías que las académicas? ¿No supone la llamada tutoría de transición una presunción de lo contrario?

Que aún se formulen estas preguntas puede sorprender, pero lo cierto es que una parte del profesorado todavía se las hace y llega a pensar, incluso, que esta tutoría contradice la filosofía de los nuevos planteamientos metodológicos, preguntándose cómo contribuimos a fomentar la autonomía del estudiante si lo que hacemos es incrementar nuestra tutela sobre él como si continuara en el instituto.

Hay que tener en cuenta que la tutoría no puede ser sólo un servicio de información y asesoramiento al estudiante recién llegado sobre aspectos más o menos accesorios para su formación como los relativos a la organización y el funcionamiento de la universidad o los recursos que ésta pone a su alcance, sino que debe contribuir decididamente a su proceso de formación basado en competencias, al menos en cuanto a las de carácter transversal.

Puede decirse, por ello, que la tutoría de orientación es una herramienta de inestimable valor e incluso imprescindible en el nuevo contexto de las enseñanzas universitarias.

En efecto, de las tres grandes ramas en que se dividen las competencias del profesor universitario, docencia, investigación y gestión, la tutoría enmarca en la primera de ellas.

Sobre la tutoría universitaria son de precisar los siguientes aspectos:

a) Su configuración actual trae causa de un cambio de paradigma universitario que pasa de superar el modelo específicamente académico únicamente preocupado por la transmisión de conocimientos a un modelo educativo donde se mezclan las funciones anteriores con las formativa-educativas (basadas en relaciones recíprocas y en la interacción profesor / alumno).

Se intenta así superar la visión tradicional del profesor docente para desplegar un sistema de profesores tutores donde éstos, además de cumplir sus tareas típicas de transmisión de conocimientos, contribuyen a una educación global o integral dirigida a impulsar el desarrollo integral de sus estudiantes en su dimensión intelectual, afectiva, personal y social

B) La incorporación de la tutoría universitaria como función docente es un proceso básico en el marco del EEES, ya que supone un medio para estimular; guiar, apoyar y evaluar el trabajo autónomo de los estudiantes medido en créditos ECTS, así como el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante.

Es preciso por tanto afirmar que la tutoría constituirá en breve un elemento clave de calidad de la educación superior con el que conseguir un aprendizaje a lo largo de toda la vida (*life long learning*) por lo que las tutorías son un recurso imprescindible.

La búsqueda del método más idóneo para alcanzar estos objetivos es el reto que tenemos en estos momentos por delante.

Actualmente en la Universitat de València existe un programa “tutorías entre iguales” que son el resultado de un proceso pionero de innovación educativa que tan sólo tres Facultades de la UVEG implantaron denominado "tutoría para la transición".y que fue

introducida en la titulación de Derecho en el curso 2003-2004 en aplicación de la propuesta n º 6 del Plan de Evaluación y Mejora del Rendimiento Académico (PEMRA) de los estudiantes de primer curso, según la cual había que:

Desarrollar algún tipo de tutoría de acceso como acompañamiento y orientación durante un período prudencial en el momento de incorporación de los estudiantes a la titulación. Esta tarea podría ser organizada desde el Decanato y ejercida por profesores de la titulación pertenecientes a áreas de conocimiento con superávit docente a los que se les reconozca esta tarea como carga docente".

La propuesta tenía como objetivo, al menos, paliar las dificultades que puede encontrar el alumnado al inicio de su carrera universitaria por el cambio radical del contexto en el que pasa a desarrollarse su proceso formativo, más si cabe en un entorno masificado y, por ello, bastante despersonalizado como el de los estudios de Derecho, en el que es más fácil experimentar una cierta sensación de desamparo. Se trataba de evitar, en definitiva, que ese nuevo entorno no determinara un bajo rendimiento académico de los y las estudiantes en sus primeros pasos en la Universidad o, incluso, que se convirtiera en un motivo de abandono de los estudios.

El tutor debía actuar, por ello, como intermediario entre los y las estudiantes y la nueva situación en la que se encuentran. Su tarea iba dirigida a sondear las dificultades, los problemas que pueden encontrar cuando se incorporan a la Universidad y aconsejar en aspectos relativos a la utilización de recursos académicos y administrativos de la Facultad, técnicas y planificación de estudio o la preparación de exámenes. Veamos, por tanto, que ya inicialmente había la intención de apoyar al alumnado en la adquisición de algunas herramientas fundamentales para su éxito académico, máximo en una titulación como la de Derecho en la que, además, todo es nuevo. Pensamos que el Derecho no es y ni siquiera se parece a ninguna otra materia que se haya estudiante antes, a diferencia de lo que ocurre en la mayoría de titulaciones.

El curso 2004-2005 la tutoría pasó a enmarcarse en el Plan de Acción Tutorial de la Universidad de Valencia, una de las acciones integradas en el denominado Plan Futura de la Delegación para la Incorporación a la UVEG, siendo la Facultad de Derecho una de las que han mantenido la tutoría de forma continuada hasta el curso 2011-2012 en el cual se implantó por primera vez el sistema de mentorías.

Toda la experiencia acumulada desde el curso 2003-2004 constituye, peso supuesto, una sólida base sobre la que asentar la tutoría como herramienta al servicio de la formación

de los estudiantes de los inminentes grados adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior.

En ese sentido, la integración de la tutoría con otras acciones de más amplio alcance que le han proporcionado el carácter formativo del que carecía inicialmente, como puso de manifiesto el informe de evaluación que se llevó a cabo en el curso 2007-2008 por el Gabinete de Evaluación de la UVEG, ha servido como modelo para terminar la tutoría como una parte indisociable del proceso de enseñanza-aprendizaje en que se pretenden convertir los estudios universitarios. Es por ello que la Facultad de Derecho con la implantación del Grado se encaminó en la dirección de insertar más claramente la tutoría en el conjunto de la formación del estudiante de primer curso como parte de las asignaturas de formación básica sobre técnicas y habilidades existentes en los grados de Derecho y Criminología, y en todos los casos, como instrumento al servicio del profesorado de cada grupo, bajo la supervisión de los coordinadores de titulación, para hacer un seguimiento conjunto de la progresiva adquisición de competencias genéricas de carácter transversal y del rendimiento académico de los estudiantes al inicio de los estudios.

¿En qué consiste el Programa Entreiguales?

Los mentores son estudiantes de cursos superiores bajo la coordinación del Centro y del SEDI (Servicio de Información y Dinamización) que se forman para colaborar en esta tarea específica

Este plan de acción tutorial y de mentorización se desarrolla a través de la asignatura Técnicas y Habilidades Jurídicas, en el grado de Derecho, siendo el profesor de esta asignatura el responsable de los mentores asignados a cada grupo.

A través de la mentoría se establece una relación de ayuda entre estudiantes de cursos superiores y estudiantes de nuevo acceso de carácter potestativo o voluntario, en el sentido de que sólo aquellos alumnos de nuevo acceso que lo soliciten recibirán el apoyo de un mentor.

Los objetivos principales del programa son asesorar y detectar dificultades en cuanto a técnicas de estudio y organización del tiempo, formar en recursos académicos como bibliotecas, aula virtual, etc., facilitar la incorporación satisfactoria y eficaz de los nuevos estudiantes y reducir los niveles de abandono y mejorar el rendimiento académico de los mismos.

Cada mentor y mentora acompaña un pequeño grupo de nuevos estudiantes durante su

incorporación a la Universitat para facilitarles la integración, dar a conocer los recursos y servicios de la Universidad y hacer más fácil la ubicación académica, personal y social. ¿Qué debe hacer el mentor o mentora? Debe prestar su colaboración, orientación o asesoramiento a los nuevos alumnos en las siguientes materias:

- Búsqueda de alojamiento.
- Documentos y gestión de matrícula del curso siguiente.
- Formas de acceso a plataformas educativas (e-mail, aula virtual, secretaría virtual, bloques,...)
- Acceso a los servicios de la UV: SEDI, Servicio de Educación física y Deportes, Relaciones Internacionales, asesorías personales (jurídica, sexológica, psicológica, Personas con discapacidad), UdIE, OPAL.
- Programas de movilidad.
- Visita a edificios emblemáticos de la Universidad (Botánico, Nave..)Oferta sociocultural de la Universidad.
- Contenidos de asignaturas: la guía docente.
- Sistemas de evaluación: normas, fechas, Derechos...
- Normas básicas de organización académica: permanencia, matrícula, sistemas de becas….
- Oferta formativa en lenguas: SPL, Centro de Idiomas.
- Estructuras de participación y representación en la Universidad y promoción de la responsabilidad social vinculada al ámbito universitario.
- Potenciales dificultades para el seguimiento de determinadas materias primero o en las técnicas y estrategias de aprendizaje.

Las acciones de mentorización se desarrollan durante todo el curso académico.

Otros retos que se plantean son la progresiva transformación del Plan de acción tutorial desde las tutorías de transición a un verdadero sistema integral de tutorías, explorando los cambios necesarios desde el punto de vista institucional-recursos materiales, económicos y personales necesarios-, de la función tutorial del profesorado-sensibilización hacia la acción tutorial, toma de conciencia de que la tutoría universitaria es un aspecto básico de la docencia en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior-y del fomento del aprendizaje autónomo por parte de los estudiantes-concienciación de que la tutoría representa una importante mejora para conseguir una formación integral.

En efecto, de las tres grandes ramas en que se dividen las competencias del profesor universitario, docencia, investigación y gestión, la tutoría enmarca en la primera de ellas. Sobre la tutoría universitaria son de precisar los siguientes aspectos:

a) Su configuración actual trae causa de un cambio de paradigma universitario que pasa de superar el modelo específicamente académico únicamente preocupado por la transmisión de conocimientos a un modelo educativo donde se mezclan las funciones anteriores con las formativa-educativas (basadas en relaciones recíprocas y en la interacción profesor/alumno).

Se intenta así superar la visión tradicional del profesor docente para desplegar un sistema de profesores tutores donde éstos, además de cumplir sus tareas típicas de transmisión de conocimientos, contribuyen a una educación global o integral dirigida a impulsar el desarrollo integral de sus estudiantes en su dimensión intelectual, afectiva, personal y social

B) La incorporación de la tutoría universitaria como función docente es un proceso básico en el marco del EEES, ya que supone un medio para estimular; guiar, apoyar y evaluar el trabajo autónomo de los estudiantes medido en créditos ECTS, así como el aprendizaje y desarrollo integral del estudiante.

Es preciso por tanto afirmar que la tutoría constituirá en breve un elemento clave de calidad de la educación superior con el que conseguir un aprendizaje a lo largo de toda la vida (*life long learning*) por lo que las tutorías son un recurso imprescindible.

Pero para establecer un sistema integral de tutorías es necesario formar a todos los posibles agentes implicados en los distintos aspectos de las tutorías. Formación que partiendo de que la tutoría universitaria en el marco del EEES pasa a ser un elemento caudal de calidad de la educación superior, debería conseguir que la Facultad se encuentre con las mejores posibilidades de implantación y desarrollo de un sistema integral de Tutorías, sistema donde la tutoría de transición sería el primer nivel, y el cual deberá implementarse en, al menos, en las siguientes líneas de actuación tutorial:

- Acción tutorial sobre salidas profesionales, inserción laboral, prácticas en empresas y estudios complementarios.
- Acción tutorial para postgrado.
- Acción tutorial para alumnos de movilidad nacional e internacional.
- Acción tutorial para alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

- Con este proyecto integral de tutorías pretendemos conseguir:

- Reducción del absentismo escolar y reducción de la tasa de fracaso escolar.
- Incremento de la tasa de rendimiento académico.
- Incremento de la satisfacción personal del alumno.
- Adecuación del itinerario curricular a las preferencias y necesidades del alumno.
- Incremento del porcentaje de alumnos que realizan estudios superiores y / o complementarios.
- Aumento de la tasa de ocupación laboral y de la satisfacción en el puesto de trabajo desempeñado

Por lo tanto los retos que tenemos hacia el futuro son:

- Desde el punto de vista institucional se requerirá una fuerte apuesta por su adopción y puesta en marcha a todos los efectos-materiales, económicos y personales -
- Desde el punto de vista del profesorado se requiere una sensibilización hacia la acción tutorial, toma de conciencia de que la tutoría universitaria es un aspecto básico de la docencia.
- Desde el punto de vista del alumno, deberá ser consciente de que representa una importante mejora para conseguir una formación integral en el marco del EEES

En definitiva, se deberá buscar el método tutorial más idóneo para conseguir este sistema integral, objetivo al que va dirigido el proyecto de innovación educativa INTEGRA.

COMPETENCIAS INFORMACIONALES:

La asignatura tiene un contenido en el que se intenta que los estudiantes adquieran competencias informacionales, entendido como aquel "conjunto de capacidades que permiten a las personas reconocer cuando necesitan información, buscarla, gestionarla, evaluarla y comunicarla de forma adecuada".

Para ello, se ha implementado en el contenido de la asignatura la "Propuesta de Integración en los nuevos planes de Estudio para la Formación en competencias informáticas e informacionales" del Servicio de Bibliotecas e Información (UVEG) http://biblioteca.uv.es/castellano/servicios/formacion_usuaris/CI2UV.pdf.

De esta manera el personal técnico de dicho servicio realiza tres sesiones en las que se imparten contenidos referentes al conocimiento y uso de las distintas herramientas de

búsqueda de material bibliográfico y búsqueda y uso de la información accesible a través de las bases de datos de contenido jurídico.

3. Contenidos jurídicos

LA FACULTAD DE DERECHO: HISTORIA Y CARACTERÍSTICAS DE LA TITULACIÓN

Uno de los objetivos marcado por la asignatura es proporcionar contenidos a los alumnos -recién llegados a la institución- que les sitúen en el contexto, sentido y significado de la universidad pública y la enseñanza superior. Recurrimos para ello a la revisión de la historia universitaria, comenzando con los orígenes en los viejos estudios medievales, su estructura y disposición, hasta llegar a la universidad actual; siempre con la Universitat de València como referencia final. De este modo, los alumnos comprueban los cambios que la organización universitaria y los estudios superiores van sufriendo conforme la propia sociedad que los acoge se va transformando; y como las instituciones de educación superior se adaptan o recogen los ideales y valores de las sociedades que las sustentan. La intención es que, comprobando estas diferencias, el estudiante entienda el verdadero valor de la enseñanza superior, más allá de la expedición de grados y títulos. Con ello se pretende contribuir a mejorar su conciencia crítica. El alumno, al acabar el curso debe ser capaz de reflexionar, siquiera sea aproximativamente, en torno al sentido de los diferentes modelos educativos y las sociedades que los sostienen, o sobre las perennes tensiones entre utilidad y búsqueda del conocimiento que laten en el seno de la universidad.

Acompañando a la revisión de la historia universitaria -y desde igual planteamiento, de lo universal a lo singular- se examinan también los, teóricamente, diferentes modos de enseñar y aprender derecho, tanto en las materias como en la evaluación de los conocimientos adquiridos. Desde los orígenes exclusivamente romanistas y la obtención del grado en un único examen, a la irrupción del derecho patrio en los planes ilustrados, o los cambios liberales con sus exámenes finales por asignaturas. Comprobando la trayectoria de su docencia y aprendizaje, el alumno se acerca a la complejidad de lo jurídico, alejándose de la idea de que el derecho existe únicamente en la norma; o de que esta es el motor del cambio en la sociedad, cuando no es otra cosa que su certificación. Confrontando el derecho y la sociedad en que se produce, ofrecemos

herramientas para adquirir una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico.

LA PROFESIÓN DE JURISTA

Una de las innovaciones introducidas en esta asignatura ha sido cambiar la dinámica con la que se venía proporcionando a los estudiantes la información sobre las salidas profesionales. Efectivamente, normalmente este contenido se limitaba a una serie de conferencias que se programaban normalmente en el último curso de la licenciatura, seguramente por falta de espacio para tratarlo dentro del programa formativo de la titulación y por entender que sólo los estudiantes que estaban a punto de culminar sus estudios tenían un interés real en conocer estos contenidos.

Al introducir este contenido en el programa de la asignatura *«Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas»* se invierte por completo esta dinámica, dando a conocer a los estudiantes desde el primer momento las realidades laborales de los estudios que cursan, posibilitando que los estudiantes escojan su futuro con bases más sólidas y, dentro de los márgenes de los actuales planes de estudios, diseñen su itinerario curricular de la forma más adecuada conforme a dicha elección (itinerarios, cursos de posgrado y másteres). Para ello, la metodológicamente se opera un cambio de gran calado, pasando de la "orientación profesional" a la "enseñanza de las salidas profesionales".

Para introducir estos contenidos se ha optado por un sistema de aprendizaje activo. Así, a partir de unas guías sobre las profesiones más relevantes relacionadas con el derecho y unos materiales videográfica (un vídeo-resumen que pretende ser motivador, exponiendo cómo ha visto el cine a las profesiones jurídicas; un listado de películas que deben trabajar, y unos video-materiales con conferencias sobre las distintas profesiones) se pone a los estudiantes a trabajar en grupo con el fin de que resuelvan conjuntamente un cuestionario, con el apoyo documental que se les facilita o que tienen que buscar en biblioteca. Finalmente, se programan diversas intervenciones con profesionales del mundo del derecho con el fin de contrastar lo que ellos han elaborado desde la teoría con la realidad diaria de las profesiones jurídicas

APRENDER DERECHO

EL JURISTA Y SU FORMACIÓN

Tal y como reza el programa de la asignatura ésta pretende introducir al estudiante en la vida universitaria con una mirada jurídica. Se trata de aportar instrumentos que puedan ayudar a estudiar Derecho y a trabajar con el Derecho.

Ahora bien, ¿Qué funcionalidad tiene conocer la especifidad de una herramienta o de una técnica sin saber que existen otras herramientas formativas que hacen más eficientes propias técnicas jurídicas?; ¿Acaso la dimensión social y relacional de la profesión de jurista no exige una formación complementaria a la meramente técnica?

Esta necesidad se debe básicamente a que, la mayoría de las veces, los alumnos desconocen qué es ser jurista y qué formación es susceptible de exigírsele para desarrollar su profesión y su capacidad de liderar relaciones humanas. Es de sobra conocido que los alumnos, o la mayoría de ellos, no han podido perfilar de forma correcta, o lo han hecho de forma equívoca, qué es ser jurista; qué supone ser jurista; cuál es la importancia de ser jurista y, menos aún, son conscientes de la formación que se le exige profesional y socialmente. No existe una conciencia por parte del alumno de que existen en el mundo una serie de instrumentos que, lejos de resultarle ajenos por no ser específicos del mundo del derecho, sirven y perfeccionan el conjunto de conocimientos técnicos que adquirirán a lo largo de la carrera y que le servirán para desarrollar su actividad interrelacional.

Tal desconocimiento no sólo es propio de alumnos que no se han criado en un ambiente familiar en el que se viviese diariamente el mundo de la práctica jurídica sino también de aquellos que han vivido una tradición familiar o que alguno de cuyos progenitores se han dedicado a la práctica jurídica.

Es aquí donde radica la importancia de que un apartado como éste, al igual que su complementario dedicado a la profesión del jurista y que se centra esencialmente en el contenido de las profesiones, esté incardinado en una materia dedicada a dotar al alumno de las herramientas necesarias para desarrollar su carrera universitaria y, por ende, su formación.

Una asignatura como Técnicas y Habilidades, que tiene por finalidad introducir al alumno en el mundo del derecho y dotarle de herramientas con las que formarse, es el locus ideal para hacer notar al alumno los conocimientos y competencias que se le van a

exigir en su futura profesión, de tal forma que vaya adquiriéndolos a lo largo de su vida académica y profesional.

Por esta razón, este punto del temario pretende que el alumno sea consciente de que el mundo del derecho, en tanto que ciencia técnica y social, le va exigir:

- Desde un punto de vista técnico:
    - Que el jurista no es sólo quien aplica el derecho, sino también quien lo elabora y quien lo estudia científicamente.
    - Que no basta con conocer las normas, sino que necesita desarrollar una serie de técnicas para la interpretación y aplicación del derecho como ordenamiento y sistema.
    - Que necesita una serie de técnicas e instrumentos más propios de la retórica y de la argumentación que del derecho a fin de poder defender y resolver un caso.
    - Que necesita de otros ámbitos del conocimiento con los que ampliar la percepción de la realidad social para poder interpretar y conocer tanto las normas como la realidad en la cual aplica normas, según la cual las crea o estudia.
- Como ciencia social:
    - Que el jurista tiene también como material de trabajo las relaciones humanas a las que contribuye con soluciones pacíficas en caso de conflicto o a encauzar intereses públicos y privados.
    - Que las normas son receptáculos de valores y, por tanto, con un eminente contenido ético; ámbito que sale de lo puramente jurídico.
    - Conciencia de la responsabilidad deontológica.
    - Conciencia de la necesidad de adquirir competencias relacionales y que le aporten conocimientos sobre la conducta humana.

En definitiva: el objeto es que el alumno de Derecho se dé cuenta de la necesidad de adquirir una formación completa y pluridimensional que vaya más allá de lo específicamente jurídico pues los problemas a los que se enfrentará exige de forma innegociable dicha formación. No se trata de hacer ver al alumno que debe ser un erudito ni un sabio, pero sí que sepa que dicho conocimiento complementario le facilitará su trabajo y que, sin lugar dudas, mejorará sus prestaciones y le diferenciará respecto de quienes carezcan de los mismos.

Terminamos pues con un ejemplo clásico de lo que supone ser jurista, tal y como bellamente afirma Ulpiano (jurista del s. III d.C.) cuando se refiere a los juristas como técnicos de los justo y equitativo y "por cuyo motivo alguien nos llama sacerdotes, pues cultivamos la justicia, profesamos el conocimiento de lo bueno y equitativo separando lo justo de lo injusto, discerniendo lo lícito de lo ilícito, deseando hacer buenos a los hombres no sólo con el miedo a las penas sino también con la incitación a los premios, buscando con ansia, si no me engaño, la verdadera filosofía, y no la aparente".
Lo que se pide pues al alumno no es nuevo sino olvidado.

LAS FUENTES JURÍDICAS: BÚSQUEDA Y COMPRENSIÓN DE NORMAS Y JURISPRUDENCIA

El proceso de aprendizaje de toda disciplina científica requiere el trabajo con determinadas fuentes del conocimiento. Para el jurista, estas herramientas son básicamente las fuentes del Derecho, la doctrina y la jurisprudencia. Ante el análisis de un problema o de una institución, una primera actividad se concentra en la selección y acceso a las fuentes enunciadas. Por ello, las distintas actividades y metodologías utilizadas para abordar los contenidos jurídicos de esta parte del programa pretenden que los alumnos alcancen las siguientes competencias generales y específicas:

A) Competencias Generales:

Competencia nº 1: Capacidad para buscar, localizar, analizar y seleccionar correctamente las distintas fuentes de información jurídica.

Competencia nº2: Capacidad de análisis y síntesis en la comprensión de los textos legales, jurisprudencia y doctrina.

Competencia nº3: Capacidad para adquirir los conocimientos necesarios para desenvolverse en la Sociedad del Conocimiento y ser capaz de utilizar las TIC adecuadamente para poder localizar, evaluar, utilizar y comunicar la información jurídica.

B) Competencias específicas:

1.- Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales).

2.- Capacidad para utilizar las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la obtención y selección de la información jurídica

I. Primera parte: El objetivo de este apartado es una introducción a CÓMO ENCONTRAR LEGISLACIÓN (normas) y JURISPRUDENCIA (sentencias). En particular, se desarrollarán las siguientes actividades y dinámicas:

1) Aprender a encontrar una norma y ser capaz de identificar:

1. rango
2. fecha de norma / publicación
3. número
4. boletines oficiales
5. vigencia
6. modificaciones
7. ámbito de aplicación
8. organismo productor

2) Aprender a encontrar una resolución judicial:

1. tipo de resolución: sentencias, autos, providencias
2. tribunales: distinción entre órganos jurisdiccionales unipersonales y colegiados
3. jurisdicción
4. fechas
5. nº de resolución

En el primer curso del Grado en Derecho el alumno se enfrenta a una serie de conceptos de los que tendrá ciertas referencias procedentes del ámbito periodístico y de su curiosidad, pero que debe conocer correctamente desde el momento en que ha decidido cursar los estudios de Derecho. Nos referimos a cuestiones tan elementales como la diferencia entre un Juzgado y un Tribunal, a las distintas clases de estos, y a la competencia que cada uno de ellos tiene atribuida. El conocimiento básico de la organización judicial, con la distinción entre tribunales ordinarios y tribunales especiales, y con una primera aproximación a las materias que cada uno de ellos conoce, así como el conocimiento de las clases de resoluciones judiciales que pueden emanar de los órganos jurisdiccionales (Providencias, Autos, Sentencias) constituyen contenidos imprescindibles para la adquisición de la competencia específica del manejo de fuentes

legales, además de ser herramienta necesaria para el resto de disciplinas jurídicas de la titulación.

3) Dónde encontrar estos documentos:

- Bases de datos oficiales (BOE / Iberlex)
- Bbdd comerciales (Westlaw y El Derecho)
- Comparación entre ambas (legalidad, versiones, etc.).

4) Aprender a **distinguir** entre:

- norma
- sentencia
- comentarios a la norma o la sentencia (sobre todo cuando buscan en el Catálogo de la Biblioteca de la Universidad de Valencia o en la web)

5) Doctrina:

- Bbdd del Conocimiento de Iustel
- Esquemas de Tirant on line

Estas actividades se acompañan de una primera sesión sobre competencias informacionales impartida por el personal del *Servei de Biblioteques i Documentació de la Universitat de València*. Al finalizar la sesión los alumnos deben realizar un cuestionario de evaluación a través del aula virtual.

II. Segunda parte: una vez introducidas las nociones básicas y las técnicas más esenciales de búsqueda de información jurídica se continúa profundizando en conceptos jurídicos que les permitirá encontrar la solución o respuesta jurídica a un problema o a un conflicto que se les puede plantear en la realidad. Se trata de "aprender a pensar como un jurista".

- El punto de partida es la proposición de un supuesto de hecho en concreto en el que se les plantea si el caso interesa al Derecho. El Derecho como medio de solución de conflictos. Para ello es necesario encontrar la regla que dé la solución al conflicto.
- Esta regla puede ser una norma emanada de algún poder público (ley, decreto, orden…), un comportamiento reiterado (costumbre), o un principio general del derecho; también puede encontrarse en las decisiones que los tribunales adoptan para casos similares (jurisprudencia).

- Se incide en que la intensidad de la búsqueda dependerá de los conocimientos jurídicos previos y de la concreta finalidad de aquélla.

La dinámica a seguir será la siguiente:

A) Antes de clase han de leerse los apuntes o presentación que el profesor dejará en el aula virtual.

B) Durante la clase el profesor explicará los conceptos jurídicos básicos que han de tener en cuenta en la selección de información jurídica.

- Disposiciones normativas y normas.
- Características de las normas jurídicas.
- Clasificación de las normas.
- Fuentes del derecho.
- Validez de las normas.
- Publicación de las normas.
- Vigencia de las normas.
- Eficacia retroactiva de las normas.

C) Planteamiento y resolución de dudas y realización de ejercicios de búsqueda de disposiciones normativas y de resoluciones judiciales.

- Estrategia de búsqueda.
- Referencia normativa.

Denominación oficial vs. Denominación común o coloquial.

LA INVESTIGACIÓN JURÍDICA, REALIZACIÓN DE TRABAJADOS ACADÉMICOS

También forma parte del contenido la asignatura alcanzar unas primeras nociones sobre las técnicas de investigación en las Ciencias Sociales, en especial en la Ciencia Jurídica. Valiéndonos de dichas técnicas se les enseña a organizar, estructurar y redactar trabajos académicos universitarios, de manera que puedan aplicar estas enseñanzas en cualquier asignatura en la que se les encomiende la realización de un trabajo de estas características.

Además, se siguen las mismas pautas, adaptadas, que permiten afrontar de forma solvente el Trabajo de Fin de Grado.

TALLER DE ORATORIA

Convencidos de que el grado en Derecho debe aportar aquellas habilidades profesionales más directamente implicadas en su futura inserción laboral, destaca

singularmente la capacidad de comunicación oral y la defensa argumentativa. De ahí que se incluya entre los contenidos propios de Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas. Pocas asignaturas como ésta presentan una dimensión social tan pronunciada. La expresión oral es el presupuesto de la comunicación, del entendimiento y del diálogo, por tanto, se encuentra en la base de toda convivencia que quiera llamarse democrática.

La capacidad de comunicar y argumentar, la corrección formal en la exposición y defensa de las propias ideas, el respeto y la consideración de los argumentos del interlocutor, fomentan la confianza en la razón como fundamento de toda actuación personal y social. Además, el recurso a la argumentación exige un proceso de reflexión previo, que evita las reacciones impulsivas y los fundamentalismos acríticos, siempre generadores de violencia, posibilitando que las relaciones sociales se desenvuelvan en un clima de diálogo constructivo y poniendo los cimientos de una resolución siempre pacífica de las diferencias. El diálogo serio y profundo es un camino privilegiado para erradicar la violencia en la sociedad. Para recorrerlo es imprescindible crecer en la capacidad de expresar, comunicar y argumentar el propio pensamiento.

Por otra parte, la sociedad de la comunicación y de la información en la que vivimos es altamente competitiva, de manera que no basta con poseer formación y conocimientos, es indispensable tener la capacidad de transmitirlos a quienes pueden valorarlos y utilizarlos, y al conjunto de la sociedad, en general. La falta de habilidades en la expresión oral resulta hoy más que nunca, un hándicap decisivo en la proyección personal y profesional de cualquier universitario.

La forma concreta en la que esta materia se impartió durante el curso consistió en un taller teórico-práctico. Para su organización se incorporó una técnica docente distinta, pues se invitó a antiguos alumnos de los equipos de debate universitario a que dirigiesen estas sesiones. Queremos dejar aquí constancia de nuestro agradecimiento.

Tras una primera parte de exposición teórica de las técnicas y procedimientos más eficaces para preparar y realizar un discurso, se realizaron diversos ejercicios prácticos (por ejemplo, la improvisación de un discurso sobre un tema extraído al azar). Una vez los alumnos finalizaban el discurso, los demás asistentes valoraban la exposición, señalando las virtudes o defectos apreciados. Los resultados obtenidos muy satisfactorios, hasta el punto que se ha considerado conveniente repetir la experiencia en el curso 2013/2014.

4. Actividades académicas realizadas

Como complemento a las enseñanzas el Grado de Derecho plantea la realización de actividades complementarias de tipo formativo. En este sentido, el carácter transversal e interdisciplinar de esta asignatura, unido al hecho de que los Profesores que imparten la asignatura son también los Coordinadores de cada uno de los grupos, ha llevado a asumir determinadas actividades formativas de carácter más general, que no están especialmente ligadas al contenido de una asignatura en concreto.

En particular se vienen realizando:

- Una visita al edificio histórico de la UVEG. Esta actividad complementa la parte del programa dedicada al conocimiento de los estudios de derecho, tanto en su actual configuración, como desde un punto de vista histórico.
- Visita Juicios. Los estudiantes asisten durante una mañana a la Ciudad de la Justicia. Allí tras recibir información sobre el funcionamiento t y estructura del sistema judicial español, asisten como público a diversos juicios. De esta manera complementan los conocimientos adquiridos en la parte del programa dedicada al ordenamiento jurídico y, en especial a la comprensión de los fallos judiciales
- Jornadas sobre salidas profesionales. Como complemento a la formación que se imparte a los estudiantes sobre las distintas salidas profesionales para las que capacita el Grado en Derecho se realizan unas jornadas en las que distintos profesionales del mundo del derecho realizan unas charlas y debates con los estudiantes en los que se muestran de forma más cercana qué funciones realiza cada uno de estos profesionales.
- Sesión OPAL. Igualmente vinculado a la orientación profesional el OBSERVATORI D'INSERCIÓ PROFESSIONAL I ASSESSORAMENT LABORAL (OPAL) realiza una sesión en la que da a conocer la institución y los servicios que ofrece a los estudiantes, en especial los referidos a la elaboración de un curriculum vitae

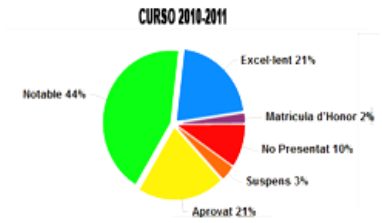
5. Evaluación, calificación y resultados académicos

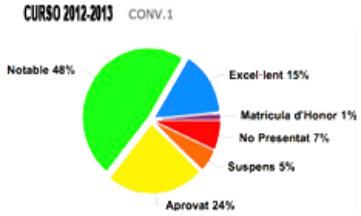
Debe comenzar señalándose que este módulo tiene una evaluación que sitúa en el 70% la carga de evaluación continua y en el 30% la nota de un examen realizado como prueba final.

La evaluación continua no es, desde luego, mera asistencia. Los estudiantes tienen que realizar durante el transcurso del curso múltiples ejercicios y pruebas objetivas que van posibilitando evaluar si se están adquiriendo las competencias y destrezas que requiere la superación de la asignatura.

Por este motivo se explica el alto porcentaje de éxito de esta asignatura que en los tres años que lleva impartiéndose tiene tasa de suspendidos y no presentados que se sitúa en una horquilla entre el 8% y el 12%.

Asimismo, la eficacia de la asignatura se desprende del hecho de que la nota más numerosa en el notable, pues esta nota la alcanzan entre el 44% y el 48% de los estudiantes, lo cual presupone la voluntad e interés de los estudiantes en alcanzar los objetivos propuestos.





6. Conclusiones y Propuestas

En cuanto a las mentorías, pese a que existe el sentir de que han funcionado correctamente se entiende necesario aumentar la formación de los estudiantes mentores y seleccionar adecuadamente a los que se designan para el grupo ARA que se imparte en inglés.

En relación con las competencias informacionales se propone mejorar su integración en la asignatura, agrupando las Sesiones que se imparten desde el Servicio de Biblioteca al principio del curso.

Por último y más importante, también se advierte de la necesidad de lograr mayor coordinación con el resto de las asignaturas con el fin de que en las mismas se exijan aquellas competencias que han adquirido mediante las "Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas". En este sentido, cualquier trabajo que se exija en cualquier módulo del Grado debería exigir que la metodología, el uso del lenguaje y la cita de bibliografía, normas y documentos jurídicos se ajustara a los contenidos impartidos en esta asignatura.

Bibliografía

ACLEC, (1996) Lord Chancellor's Advisory Committee on Legal Education and Conduct, *First Report on Legal Education and Training* London 1996) (En línea: http://www.ukcle.ac.uk/resources/aclec/index.html)

ANECA, (2006) *Libro Blanco. Título de Grado en Derecho*, Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. (En línea: http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_derecho_def.pdf)

García Martínez, Jesús; (2007); "Las competencias y la nueva organización de la enseñanza", en *La licenciatura en Derecho en el contexto de la convergencia europea*, coord. María Reyes León Benítez,Valencia, Tirant lo blanch, págs. 163-177

González, Julia y Robert Wagenaar (eds.), *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Proyecto Piloto-Fase 1, 2002*; Bilbao, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen, 2003 (http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc2_fase1.asp)

Maughan, Caroline y Webb, Julian (2005), *Lawyering Skills and the Legal Process*, Cambridge, Cambridge University Press (1ª ed. 1995).

Webb, J. y Maughan, C. (eds.) (1996), Teaching Lawyers' Skills, London, Butterworths.

Williams, G.; (2002), *Learning the Law*, ed. A.T.H. Smith, London, Sweet&Maxwell (12ª ed; 1ª ed. 1945)

Finch, E. y Fafinski, S.; (2009) *Legal Skills*, Oxford, OUP, (2ª ed.)

García Añon, J., Correa Ballester J.; Juan Sánchez, R.; Clemente Meoro; Pérez Salom, R.; Añón Roig, M. J.; Solanes Corella, A.; Cervelló Donderis, V.; González Castilla, F.; Lalaguna Holzwarth, M.; (2008) "Diseño de materiales para el aprendizaje de habilidades jurídicas fundamentales", *@Tic. Revista d'innovació educativa*, nº1, 2008; pp. 37-44; http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/49/44

García Añon, J.; (2009) "Diseño y elaboración de unidades de aprendizaje sobre de Habilidades Jurídicas fundamentales utilizando eXeLearning", *Miradas a la*

innovación: experiencias de innovación en la docencia del Derecho, ed. José García Añón, Servei de Publicacions de la Universitat de València.

UNIVERSITAT DE BARCELONA, *Continguts dels plans docents de l'assignatura "Tècniques de treball i de comunicació" per als nous graus de la Facultat de Dret. Comissió Acadèmica plenària de la Facultat de Dret (20 de març de 2009)*, http://www.ub.edu/dret/serveis/docs_mid/INSTRUMENTARI_Comissio_Acad_20_03_09.pdf

Webb, J. y otros; (2007) *Lawyers' skills*, Oxford, OUP.

Webb, J. and Holland; (2010, 1st 1991) *Learning Legal Rules*, Oxford, OUP

72. LA FLEXIBILIZACIÓN DEL DERECHO Y SU REPERCUSIÓN EN LA FORMACIÓN DE LOS JURISTAS

Ángeles Galiana Saura, Profesora Agregada de Filosofía del Derecho, Facultad de Ciencias Jurídicas, Universitat Rovira i Virgili (Tarragona). E-mail: angeles.galiana@urv.cat

Resumen:

Resulta evidente alteración que ha padecido el concepto liberal de Derecho que aún hoy está en la base de la formación clásica de los juristas, llegando incluso a caracterizar el contexto actual como de "crisis del Derecho". En las siguientes páginas se presenta una reflexión dedicada a analizar el Derecho que como docentes hemos de dar a conocer y que, cada vez con mayor frecuencia, aparece adjetivado como "flexible" o "*soft*". Ello conlleva necesariamente cambios en la enseñanza del mismo, pues en un contexto de crisis o debilitamiento de la capacidad regulativa del Derecho tiene lugar un aumento de la relevancia de los instrumentos jurídicos "*soft*", capaces de adaptarse a contextos diversos y cambiantes.

Palabras clave: Derecho flexible, *soft law, hard law*, crisis del Derecho, plurijuridismo

Abstract:

The alteration suffered by the liberal concept of law has become evident. Moreover, the classic training of lawyers is still based on this concept of law, even characterizing the current situation as a "crisis of law." In the following pages, there are some critical thoughts about the law that we, as professors, have to raise awareness, and more frequently it usually appears followed by such adjectives as "flexible" or "soft". This necessarily involves changes in its teaching, specially in periods of crisis or when the regulatory capacity of the law weakens, meanwhile the relevance of the "soft" legal instruments increases, being able to adapt to diverse and changing contexts.

Keywords: *soft law, hard law*, law crisis, plurilegality

Sumario: 1.- Introducción; 2.- Precisiones terminológicas: Derecho "flexible" y "*Soft Law*"; 3.- Crisis de la capacidad regulativa y flexibilidad del Derecho; 4.- El papel del jurista ante el Derecho flexible; 5.- Algunas manifestaciones de Derecho flexible; 6.- Conclusiones

1. Introducción

La comunicación que presento gira en torno a la evidente alteración que ha padecido el concepto liberal de Derecho –base de la formación clásica de los juristas-, pues hoy en día es posible afirmar, como hace V. Ferrari, que nos encontramos ante un "*Derecho móvil, disponible, imprevisible, regido por una especie de tácita metarregla que advierte que cualquier regla, durante la interacción puede ser desconocida o modificada*"[798]; un contexto que ha sido calificado, ya desde antes de la primera mitad del siglo XX, de "crisis del Derecho"[799], "crisis de la ley" [800], o incluso de "declinación del Derecho"[801]. Aunque también hay que señalar que quizás la palabra "crisis" sea empleada de forma exagerada, pues en realidad a lo que se quiere hacer referencia en muchas ocasiones es a una profusión exagerada de normas que acaba desbordando las fuentes del Derecho. Normas que contienen numerosos conceptos jurídicos indeterminados, y que favorecen la situación de desconcierto ante el Derecho vigente y su interpretación.

He aquí el contexto en el que se han de ubicar las siguientes páginas, una reflexión dedicada a analizar la situación actual del Derecho que como docentes hemos de dar a conocer y que, cada vez con mayor frecuencia, aparece adjetivado como "flexible"[802], "*soft*", "blando" o "dúctil"[803], por ejemplo, y que presuponen necesariamente un cambio

[798] Vid. FERRARI, V., *Funciones del Derecho*. Trad. de M. J. Añón y J. de Lucas, Debate, Madrid, 1989, pp. 150-151.
[799] Vid. VV.AA., *La crisis del Derecho*. Trad. de M. Cheret, Ediciones Jurídicas Europa-América, Buenos Aires, 1961.
[800] Vid. CARNELUTTI, F., "La crisi della legge", en VV.AA., *Discorsi intorno al Diritto*. Vol. 1, Cedam, Papua, 1937.
[801] Vid. RIPERT, G., *Le déclin du Droit*. Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, París, 1949.
[802] Ha sido J. Carbonnier quien ha popularizado esta expresión en el ámbito jurídico, incorporada ya a nuestro acerbo. Vid. CARBONNIER, J., *Derecho flexible. Para una sociología no rigurosa del Derecho*. Trad. de L. M. Díez-Picazo, Tecnos, Madrid, 1994.
[803] Debemos a la traducción de M. Gascón de la obra de G. Zagrebelsky, *Il Diritto mitte. Logge, diritto, giustizia*, la expresión de Derecho dúctil para hacer referencia a una de las características del Derecho actual que forma ya parte de nuestra terminología habitual. Véase ZAGREBELSKY, G., *El Derecho dúctil. Ley, derechos, justicia*. Trad. de M. Gascón, epílogo de G. Peces-Barba, Trotta, Madrid, 1995. Como señala G. Peces-Barba, el término "dúctil" es próximo al de "maleable", "moldeable" o "flexible", aunque sea éste último el que considere más apropiado para expresar, en sentido figurado, la "*idea del*

en la enseñanza del mismo. Mi propósito en estas páginas es el de realizar una aproximación a algunos de los efectos -tal vez los más significativos- que el "Derecho flexible" está produciendo en las bases que organizan y estructuran los sistemas jurídicos actuales.

2. Precisiones terminológicas: Derecho "flexible" y *Soft law*

El término "flexibilidad" es empleado en estos últimos años de forma muy diversa y cada vez con mayor frecuencia. En ocasiones, pretende describir el fenómeno de adaptabilidad de las normas al cambio social; otras veces, en cambio, se refiere a las posibilidades de modular los efectos de las normas; incluso puede hacer alusión a la capacidad de las partes en un tratado internacional para excluirse hacia arriba o hacia abajo de las obligaciones jurídicas dimanantes de la norma convencional[804].

Articular el análisis de cualquier manifestación del fenómeno jurídico mediante su confrontación con el valor flexibilidad aporta toda la complejidad y la dificultad que puede implicar ponderar el Derecho según un valor que le es ajeno, según un concepto que, en principio, carece de contenido jurídico. El propio significado común de este término (como "*la disposición para doblarse fácilmente*"[805], o bien para "*doblarse sin romperse*"[806]) apunta a una multiplicidad de traducciones jurídicas, a una relativa indeterminación del concepto de "flexibilidad normativa"[807].

---

pluralismo, de ausencia de rigidez, de principios constitucionales no organizados jerárquicamente, de superación del legalismo y del sistema cerrado con que nuestro autor –se refiere a G. Zagrebelsky- *identifica al sistema jurídico*". Vid. PECES-BARBA, G., "Epílogo. Desacuerdos y acuerdos con una obra importante", en ZAGREBELSKY, G., *El Derecho dúctil*. Cit., p. 158. No obstante, G. Zagrebelsky utiliza el adjetivo "dúctil" en un sentido no completamente asimilable al de "flexible" empleado por J. Carbonnier, ya que lo utiliza, básicamente, para calificar el carácter esencial del Derecho de los Estados constitucionales actuales, donde la coexistencia de valores y principios, sobre la que debe basarse la Constitución para no renunciar a sus cometidos de unidad e integración y al mismo tiempo no hacerse incompatible con su base pluralista, exige que cada uno de tales valores y principios se asuma con carácter no absoluto, compatible con aquellos otros con los que debe convivir. Afirma que los términos a los que hay que asociar la ductilidad constitucional son la coexistencia y el compromiso. Ibid., pp. 14-15.

[804] Cfr. LIÑÁN, D. J., "Prólogo", en MARTÍN RODRÍGUEZ, P. J., *Flexibilidad y tratados internacionales*. Tecnos, Madrid, 2003, p. 13.

[805] Vid. REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, *Diccionario de la Lengua Española*. Espasa Calpe, Madrid, 21ª ed., 1992, Tomo I, p. 976.

[806] Vid. CASARES, J., *Diccionario ideológico de la lengua española*. Gustavo Gili, Barcelona, 2ª ed., 1994, p. 394.

[807] Cfr. MARTÍN RODRÍGUEZ, P. J., *Flexibilidad y tratados internacionales*. Cit., p. 25.

El primer escollo que afronta, pues, cualquier investigación sobre la flexibilidad es la adopción de un concepto de flexibilidad normativa. El término "débil", "flexible" o "elástico", cuando adjetiva al Derecho, se transforma en una noción "elusiva"[808]. La debilidad o flexibilidad de un acto jurídico puede afectar: en primer lugar, al modo de enunciar la regla jurídica (formulada con un sentido vago, indeterminado y ambiguo); pero aquellas notas pueden también predicarse no ya del contenido del acto, sino de su eficacia (lo que sucede en el supuesto de que el acto mismo se encuentre privado de todo mecanismo sancionador y excluyente de exigibilidad judicial); e igualmente, pueden referirse esos rasgos al procedimiento (en cuyo caso la noción de "derecho débil" evoca no un conjunto de reglas, sino un método a través del cual pueden producirse reglas o, al menos, estándares). Pero sea cual fuere el sentido atribuido, las propiedades del Derecho débil o flexible siempre terminan definiéndose por oposición a las propias del Derecho clásico, del *hard law*. Frente a la lógica de la vinculación y de la sanción a la que responde éste, aquél obedece a la lógica de la oportunidad y de la persuasión[809].

De lo apuntado hasta ahora, se observa que el término "flexibilidad" se conecta con la cuestión de la adaptación del Derecho a la heterogeneidad y dinamismo de la realidad social regulada. Sin embargo, en esa perspectiva genérica, se pueden, como afirma P. J. Martín Rodríguez, discernir dos grandes acepciones de la flexibilidad[810]: una primera acepción –que se podría denominar dinámica- sitúa a la flexibilidad ante el problema del "cambio normativo", siendo empleada para determinar la mayor o menor capacidad de renovación del contenido normativo del Derecho, sobre todo del Derecho internacional; frente a esta acepción dinámica, se encuentra otra más estática, que refiere la flexibilidad al contenido normativo. La flexibilidad atiende, en esta lógica, a la amplitud del precepto para albergar conductas variadas, para prescribir un imperativo no demasiado concreto sino que admita cierta variación, esto es, diversas formas de cumplimiento. De esta manera, la norma adquiere flexibilidad, pues es capaz de perfilar un contenido no rígido, sino variable, flexible. Al hacer hincapié sobre el contenido de la norma, supone esta visión acumular en la flexibilidad todo aquel expediente que

[808] Cfr. PASTORE, B., "Soft law, gradi di normatività, teoria delle fonti", en *Lavoro e Diritto*, núm. 1, 2003, p. 9.
[809] Cfr. VALDÉS DAL-RE, F., "Derecho del trabajo y órden económico globalizado: el imparable avance del Derecho flexible", en *Modelo Social Europeo (I)*. Claridad, núm. 3. 2005, p. 41.
[810] Cfr. MARTÍN RODRÍGUEZ, P. J., *Flexibilidad y tratados internacionales*. Cit., pp. 26-29.

procede a matizar de alguna manera el precepto jurídico facilitando su adaptación a la realidad social regulada. La flexibilidad estática conlleva un replanteamiento del propio concepto de norma jurídica, al distinguir grados en su fuerza imperativa[811]. La normatividad resulta, en este sentido, no monolítica, sino caracterizada por una notable tasa de graduación[812].

También cabe señalar que es cada vez más habitual que en nuestro ámbito doctrinal se utilice la expresión "*soft law*" para referirse a la flexibilidad jurídica. El término "*soft law*" puede encontrarse en algunos textos comunitarios, de cualquier lengua original, no sólo inglesa, con un sentido de "*Derecho de naturaleza incierta, menos vinculante, menos seguro, que se traduce en una armonización ficticia y una transposición aleatoria* (de las normas) *en los ordenamientos nacionales*"[813]. También ha sido traducida la expresión como "norma blanda", que tiene por objeto hacer frente a la inadaptación o a la inexistencia de normas estatales.

Con el término *soft law* se pretende aludir a un "*fenómeno que presenta las características del Derecho en cuanto a su pretendido efecto de influenciar en el deseo y de restringir la libertad de aquellos a quien el soft law se dirige*", pero que al ser mencionado produce la sensación de que "*algo falta en la naturaleza jurídica o vinculante del Derecho tal y como lo conocemos en la vida cotidiana*"[814]. Aunque cabe señalar que la ausencia de efectos vinculantes no implica *per se* ausencia de efectos jurídicos, ya que, por ejemplo, el *soft law* puede servir de parámetro interpretativo del *hard law*[815]. Por su flexibilidad y fluidez, el *soft law* puede desplegarse donde el *hard law* no puede o no osa aventurarse, de dos maneras[816]: en primer lugar, el *soft law*

---

[811] Cfr. VAN DIJK, P., "Normative Force and Effectiveness of International Norms", en *German Yearbook of International Law*, vol. 30, 1987, pp. 9 y ss.; WEIL, P., "Le droit international en quête de son identité. Cours general de droit international public", en *Revue des Cours de l´Académie de Droit International*, Tomo 237, 1992, pp. 242 y ss; ABI-SAAB, G., "Cour géneral de droit international public", en *Revue des Cours de l´Académie de Droit International*, tomo 207, 1987, pp. 184 y ss.
[812] Cfr. PASTORE, B., "Soft law, gradi di normatività, teoria delle fonti". Cit., p. 14.
[813] Vid. Infome Cot sobre el COM (97)626, "Legislar mejor" (A4-498/98); Resolución PE de 18 de diciembre de 1998.
[814] Vid. TAMMES, "Soft Law", en VV. AA., *International and Comparative Law in Honour of Judge Erades*. Nijhoff, La Haya, 1983, p. 187.
[815] Cfr. ALONSO GARCÍA, R., "El soft law comunitario", en *Revista de Administración Pública*, núm. 154, 2001, p. 64.
[816] Cfr. ABI-SAAB, G., "Éloge du Droit Assourdi. Quelques réflexions sur le rôle de la soft law en droit internacional contemporain", *Nouveaux itineraires en droit. Hommage á François Rigaux*, Bruxelles, Bruylant, 1993, pp. 64-68.

explora y descifra los nuevos aires de expansión de la regulación jurídica, incita la intervención en ámbitos aún no regulados[817]; en segundo lugar, el *soft law* puede, igualmente, ser en sí mismo un producto final y no solamente una etapa o fase intermedia en el ciclo de vida del Derecho; el producto querido o el más apropiado para su uso instrumental[818].

Hoy en día no existe consenso sobre lo que abarcan los términos y los instrumentos cualificados como "*soft law*". El término fue acuñado, y así es mayoritariamente reconocido, por Lord McNair[819], y ya desde su origen ha sido interpretado de diversas maneras: en primer lugar, la expresión trata de describir enunciados normativos formulados como principios abstractos que devenían operativos a través de su aplicación judicial[820]; por otro lado, la expresión podría también distinguir las

[817] El *soft law* sirve así de precursor en el proceso de desarrollo del Derecho con ciertos efectos jurídicos innegables (aparte del hecho de suministrar los parámetros de las reglas en formación): establecer los intereses y, por consiguiente, la competencia para regular jurídicamente la materia en cuestión; invalidar o debilitar igualmente las reglas contrarias preexistentes en la materia (sobre todo la regla residual de libertad de acción en ausencia de prohibiciones concretas); deslegitimar la acción contraria y legitimar la acción conforme, siempre teniendo presente el resultado de la nueva regulación, etc. Esta concepción del *soft law* anuncia la conciencia de la necesidad de una cierta regulación jurídica. De modo que, sin ser obligatoria y aplicable directamente, produce ciertos efectos jurídicos inmediatos, de tipo colateral, indirecto o de rebote. En este sentido se puede afirmar que el *soft law* de hoy es o anuncia el *hard law* de mañana. No se trata de una *lex imperfecta*, de un Derecho defectuoso, sino de un Derecho en gestación, *in statu nascendi*, muy joven aún para tener todos los atributos y la fuerza de la madurez. Ibid., p. 66.

[818] Se trata de un instrumento alternativo que queda a disposición de los Estados si estiman que no pueden asumir obligaciones coactivas a causa de la naturaleza del objeto o de la coyuntura política, y consideran que, no obstante, es necesaria o útil una cierta regulación para guiar o coordinar sus acciones. Más que de adoptar un instrumento duro de contenido blando, que no serviría más que cáscara vacía, pueden adoptar una regulación significativa (es decir, con contenido duro) que incluirían dentro de un instrumento *soft*, que no es coactivo en sí, para evitar la entrada en juego de reglas secundarias sobre la responsabilidad en caso de desviación. Es en este contexto en que se inserta la problemática de los acuerdos no obligatorios ("*accords non-contraignants*" o "*non-binding agreements*"); lo que no quiere decir que estos acuerdos estén desprovistos de toda capacidad jurídica entre sus autores, o que sean acuerdos puramente políticos que no producen ningún efecto sobre el Derecho. Ibid., pp. 67-68.

[819] Así lo consagran, entre otros, DUPUY, R. J., "Droit déclaratoire et droit programmatorie: de la coutume sauvage à la soft law", en VV.AA., *L´élaboration du droit international public. Société française pour le Droit international. Colloque de Toulouse (1975)*. Sijthof, Leiden, 1975, pp. 132-148, en concreto, p. 139; ABI-SAAB, G., "Cours General de Droit International Public". Cit., p. 132; y, del mismo autor, "Éloge du droit assourdi: quelques réflexions sur le rôle de la soft law en droit international contemporain", cit., pp. 59-68, especialmente, p. 60.

[820] En este sentido no parece que se pretendiese establecer una distinción entre el "derecho" y el "no derecho", ni entre instrumentos vinculantes y los recomendatorios, ni entre instrumentos jurídicos y no jurídicos. Cfr. ABI-SAAB, G., "Éloge du droit assourdi: quelques réflexions sur le rôle de la soft law en droit international contemporain". Cit., p. 60; del mismo autor, véase "Cours General de Droit International Public". Cit., pp. 132 y 206; ó también "Are we Heading for a New Normativity in the International Community?", Parte II de VV.AA., A. Cassese y J. H. H. Weiler (eds.), *Change and Stability in International Law-Making*, Berlin, 1988, p. 76. En esta misma línea se pronuncia también R. J. DUPY, en "Droit déclaratoire et droit programmatorie: de la coutume sauvage à la soft law". Cit., pp. 140-141. La primera de las acepciones de *soft law* hacía referencia, pues, al fenómeno de leyes nacionales que necesitaban ulteriores actos de ejecución para ser puestas en práctica. En esta línea, se destaca el

proposiciones de *lege ferenda* de las de *lege data*[821]; en tercer lugar, también se utiliza en relación con instrumentos heterogéneos en los que suelen concurrir dos elementos, el carácter no jurídicamente vinculante –si bien por factores diversos- y una cierta relevancia jurídica[822]; finalmente, encontramos la noción referida al contenido de instrumentos, bien jurídicamente vinculantes (*legal soft law*) o no (instrumentos entonces, doblemente *soft*). En conjunto, se aprecia que la expresión se aplica a instrumentos cuya juridicidad es dudosa o cuya fuerza vinculante se cuestiona. Una definición sería la aportada por G. Abi-Saab, quien afirma que el sentido actual del término es el de "*un droit dont la juridicité (et la force contraignante) est ambigüe ou mise en question*"[823].

La noción, por tanto, hace referencia a elementos normativos privados de valor vinculante que no crean de por sí derechos y obligaciones, pero que pueden todavía producir determinados efectos desde el punto de vista jurídico[824]. En el panorama jurídico actual, altamente plural y caracterizado de una notable tasa de complejidad, se conocen varios ejemplos. La amplitud del fenómeno del "*soft law*" es tal que resulta imposible una lista detallada y exhaustiva de la variada tipología de los instrumentos en cuestión. Hoy en día se reconducen varios tipos de actos al concepto de *soft law* las resoluciones de organizaciones internacionales, los programas de acción en el ámbito de estas organizaciones, textos de tratados aún no en vigor, algunas declaraciones internacionales, acuerdos no vinculantes (*Gentlemen´s Agreement*), códigos de conducta e incluso informes adoptados por agencias internacionales. A la luz de tal heterogeneidad resulta difícil definir de forma precisa el concepto de *soft law* en relación al tipo de actos al que hace referencia[825].

---

carácter de *"soft law"* de las proposiciones no *self-executing* de los tratados, porque no crean obligaciones jurídicas susceptibles de ser ejecutadas. Cfr. BAXTER, R., "International Law in Her Infinitivo Variety", en *International & Comparative Law Quarterly*, vol. 29, 1980, p. 554.

[821] Cfr. JENNINGS, R. Y., "An International Lawyer takes Stock", en *International & Comparative Law Quartely*, vol. 39, 1990, pp. 513-529, en concreto, p. 516.

[822] Por ejemplo, resoluciones no vinculantes de organizaciones internacionales, instrumentos de actores no estatales y los denominados acuerdos "no normativos".

[823] Vid. ABI-SAAB, G., "Cours General de Droit International Public". Cit., p. 206.

[824] Sobre su uso en el Derecho internacional, así como sobre la nota de la autonomía en la falta de eficacia obligatoria, véanse, entre otros, DISTEFANO, M., "Origini e funzioni del soft law in diritto internazionale", en *Lavoro e Diritto*, núm. 1, 2003, p. 17; SISSON, K. y MARGINSON, P, "Soft regulation – Travesty of the real thing or new dimension?", en *Working Paper* 32/01.

[825] D. Thürer individualizó, al menos, cuatro aspectos que ayudan a comprender el fenómeno del *soft law*: en primer lugar, el *soft law* nace frecuentemente por la labor de órganos de organizaciones internacionales, y no de la espontánea iniciativa de los Estados; en segundo lugar, el *soft law* es creado

Se puede señalar que puesto que a las normas blandas les falta la naturaleza de imperativas que caracteriza a las normas jurídicas perfectas, pero tampoco son condicionales por no someterse a condición alguna su cumplimiento, y sirven para señalar la dirección que, con ánimo convincente, el legislador desea dar a la evolución de la normativa, puede decirse que se trata de normas "indicativas". En consecuencia, podría también hablarse, frente al Derecho imperativo, habitual y en lugar de la denominación de "blando", "verde", "débil" o "flexible", de un Derecho "indicativo"[826].

A la hora de valorar la utilidad de la expresión "*soft law*" se ha de tener en cuenta que se trata, en definitiva, de una categoría descriptiva que engloba fenómenos heterogéneos donde, referido a los instrumentos internacionales, concurre un mínimo denominador, la falta de obligatoriedad jurídica -que no siempre es un mínimo común, puesto que en ocasiones falta la obligatoriedad (recomendaciones de organizaciones internacionales), en otras falta la juridicidad (acuerdos no normativos, instrumentos de actores no estatales)-, y la relevancia jurídica (a su vez, manifestada de diferentes maneras). Tratándose del contenido de los instrumentos, se emplea, bien en relación con instrumentos jurídicamente vinculantes, o no. Hay que constatar, de todos modos, que el que parece ser el significado más extendido de *soft law* es el que se refiere a instrumentos no obligatorios. Ahora bien, ha quedado de manifiesto que no hay unanimidad acerca de la expresión, y son además diferentes las perspectivas desde las que se juzga. Es por todo ello que es necesario definir previamente el término cuando se vaya a emplear[827].

Los autores reticentes al término "*soft law*" emplean términos tales como "Derecho programatorio", "pre-Derecho" o "*lex in statu nascendi*". Estos términos parecen más apropiados, ya que muestran en qué etapa se encuentra una norma en el proceso de

---

por sujetos de Derecho internacional. No tanto por los códigos de conducta, que son promocionados y preparados con el auxilio de sujetos privados (como la empresa multinacional y las organizaciones no gubernamentales), y que se presenta a los particulares más que no a los Estados; en tercer lugar, el *soft law* no sigue todos los pasos del proceso de formación de las fuentes jurídicas internacionales, ni deriva de otra fuente formal; finalmente, ha sido advertido, siempre según este autor, como un fenómeno próximo al Derecho, y que produce algún efecto jurídico. Cfr. THÜRER, D., "Soft Law", en *Enciclopedia of Public International Law*, vol. 4, 2000, p.454.

[826] Cfr. "Soft law", en *Boletines terminológicos y normativos*, núm. 15, 1999, que puede consultarse en http://www.europarl.europa.eu/transl_es/plataforma/pagina/celter/bol15.htm.

[827] Cfr. MAZUELOS, A., "Soft Law: ¿Mucho ruido y pocas nueces?", en *Revista Electrónica de Estudios Internacionales*, núm. 8, 2004, p. 38.

formación del Derecho y en qué medida esta norma es imperfecta cuanto a su fuerza obligatoria.

3. Crisis de la capacidad regulativa y flexibilidad del Derecho

En la actualidad el Derecho tiende a acentuar el propio valor interactivo y comunicativo y esto lo configura como un producto abierto, capaz de reaccionar ante nuevas situaciones, que se forma en muchos ámbitos, según una lógica de la posibilidad y de la oportunidad, más que no sobre la del vínculo y la de la sanción[828]. Esta época ha sido calificada como una etapa de "descodificación"[829]. Si se piensa que el mundo de los códigos era el mundo de la seguridad, resulta difícil imaginar un código para una sociedad de cambios súbitos[830]. En la época del constitucionalismo[831] el lugar de la ley está en desarrollo de los derechos fundamentales, y aunque no sólo ahí, eso le hace ser un tipo de legislación necesariamente abierta, esperando al futuro, una ley sometida a la tensión interpretativa propia de una norma gestada "*en el paralelogramo de fuerzas de los grupos que disputan por el bien común, que más que un a priori deviene un resultado*"[832]. Así, las normas se acomodan a una democracia que se configura como juego permanente de fuerzas e intereses contradictorios.

En este contexto cabe aludir a una "crisis de la capacidad regulativa del Derecho" o, cuando menos una crisis de la razón jurídica, como afirma L. Ferrajoli, una "*pérdida de confianza en esa artificial reason que es la razón jurídica moderna, que erigió el singular y extraordinario paradigma teórico que es el Estado de derecho*"[833]. Se trata de una doble crisis de lo jurídico, arrastrada a lo largo de toda la segunda mitad del siglo XX: institucional, por un lado, dada la progresiva falta de eficacia del Derecho y la

[828] Cfr. PASTORE, B., "Soft law, gradi di normatività, teoria delle fonti", en *Lavoro e Diritto*, a. XVII, núm. 1, 2003, p. 9.
[829] Cfr. IRTI, N., *La edad de la descodificación*. Trad. de L. Rojo Bosch, Barcelona, 1992.
[830] Probablemente la actual sociedad sea demasiado dinámica para una norma cuya razón de ser es petrificar para dar estabilidad. El centro de gravedad del sistema jurídico de una sociedad que no se detiene no puede ser un código. Con todo, "*la ley sigue siendo la categoría central del Estado constitucional democrático",* sólo que no sería juicioso considerar que se trata del mismo tipo de ley, sobre todo existiendo un concepto de soberanía tan quebradizo como el que existe hoy. Vid. DENNINGER, E., "El lugar de la ley", en VV.AA., A. López Pina (dir.), *Democracia representativa y parlamentarismo.* Secretaria General del Senado, Madrid, 1994, p. 54.
[831] Se afirma, en este sentido, que "*la Constitución es el nuevo paradigma del Derecho*". Vid. FERRAJOLI, L., *Derechos y garantías. La ley del más débil*. Trad. de P. Andrés Ibáñez y A. Greppi, Trotta, Madrid, 1999, p. 65.
[832] Vid. HÄBERLE, P., "Contenidos significativos y funciones de la ley parlamentaria", en *Democracia representativa y parlamentarismo*. Cit., pp. 76-77
[833] Vid. FERRAJOLI, L., *Derechos y garantías. La ley del más débil.* Op. Cit., p. 18.

aparición de zonas de "a-legalidad" y de "i-legalidad"; y de legitimidad, por otro, por la pérdida de capacidad simbólica del discurso jurídico para representarse, para ser reconocido como el medio idóneo y justo de organización social[834].

Existe una degradación de los niveles de calidad de la producción normativa como consecuencia básica del incremento masivo de normas y de la actuación cada vez más acelerada del legislador, ya que es un dato fácilmente constatable que el procedimiento legislativo suele ser excesivamente rápido, de tal manera que las leyes que se elaboran suelen adolecer de graves defectos tanto formales como materiales[835]. Un ideal que ha de plantearse el legislador es que la ley sea siempre útil, adaptada y eficaz, asegurándose la oportunidad y la calidad de las medidas que dicta.

Tras la crisis del Derecho, en un mundo globalizado, la legislación aparece como una forma de intervención demasiado rígida e incapaz de articular esta complejidad. Se siente, a la vez, la necesidad de liberar el concepto de Derecho de la referencia obligada a una estructura típica, reconducible al modelo del orden, para dar un mayor ámbito de acción. En este sentido, la fuente legislativa se "contamina", en palabras de M. R. Ferrarese, por nuevas formas jurídicas[836]. Las fuentes se multiplican y se diversifican, se despliega en una gran variedad de posibilidades que, además, son mutables, tendentes a huir de un orden fijo de tipo jerárquico[837].

Es evidente que la jerarquía de las fuentes de las normas jurídicas está cambiando. Ya lo reconocía J. Carbonnier cuando advertía que entre los juristas dogmáticos se ha ido produciendo una ampliación progresiva en la concepción de las fuentes formales del Derecho[838]. Hasta hace poco tiempo, la ley era la fuente principal y casi exclusiva del

---

[834] Cfr. HESPANHA, A.M., *Panorama histórico da cultura jurídica europeia*. Cit., pp. 230-231.
[835] Sobre la denominada "crisis de la legislación" , debido a sus defectos formales y materiales, pueden consultarse mis anteriores trabajos: *La legislación en el Estado de Derecho*. Cuadernos del Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, Dykinson-Universidad Carlos III de Madrid, Madrid, 2003; y *Metódica legislativa: el procedimiento interno de elaboración de las normas*. Tirant lo Blanch, 2006.
[836] Cfr. FERRARESE, M. R., *I diritto al presente. Globalizzazione e tempo delle istituzioni.* Il Mulino, Bologna, 2002, pp. 72 y 136-137.
[837] Cfr. OST, F. y VAN DE KERCHOVE, M., "De la pirámide au réseau? Vers un nouveau mode de production du droit?", en *Revue interdisciplinaire d´ études juridiques*, núm. 44, 2000, pp. 1-9.
[838] Cfr. CARBONNIER, J., *Derecho flexible. Para una sociología no rigurosa del Derecho*. Trad. De L. Díez Picazo, Tecnos, Madrid, 1974, p. 28.

Derecho, pero hoy en día padece modificaciones sustanciales[839], pero el imperio de la ley está siendo, voluntaria o involuntariamente, reformulado. Y todo porque como afirma F. Rubio Llorente, "*el concepto de ley que hemos heredado y que constituye la clave de arco de todo el Derecho Público no es ya adecuado para nuestras necesidades actuales, es decir, para la comprensión, la interpretación y la aplicación de nuestro Derecho; al menos desde el punto de vista del Derecho Constitucional*"[840]. No se trata de un fenómeno exclusivo o diferencial del ordenamiento jurídico español, sino todo lo contrario, "*el concepto de ley está en cuestión en todos los sistemas constitucionales europeos*"[841].

En la actualidad se legisla mediante leyes especiales que, por lo general, se adoptan respondiendo más a decisiones políticas que a una reflexión serena de la doctrina y la jurisprudencia. Ello es debido, entre otras razones, a que, paradójicamente, la globalización originó como efecto contrario la constitución de bloques regionales que cuando se arraigan y fortalecen instauran sistemas jurídicos comunitarios, creando con ello la necesidad de buscar nuevas respuestas jurídicas, y obligando a reinventar un diálogo entre las fuentes. La Unión Europea, por ejemplo, ha dictado un número muy alto de directivas que imponen a los países miembros la obligación de trasponer esas normas al Derecho interno, debiendo sancionar con relativa urgencia numerosas leyes especiales[842].

En este marco entra en crisis la construcción tradicional de la pirámide jurídica y la jerarquización que permitía al ordenamiento tener, en principio, siempre una sola norma y para cada caso. Ya decía G. Gurvitch que la rigidez del Derecho estatal y del contrato que es Derecho organizado, fijado de antemano, precipita su ruina al provocar agudos conflictos con el Derecho social espontáneo y flexible engendrado por la sociedad económica[843].

---

[839] "*La lógica de la codificación es, pues, en sí misma, una lógica extensiva del imperio de la ley*". Vid. TOMÁS Y VALIENTE, F., *Códigos y Constituciones (1808-1978).* Alianza Universidad, Madrid, 1989, p. 124.
[840] Vid. RUBIO LLORENTE, F., "Rango de ley, fuerza de ley, valor de ley (Sobre el problema del concepto de ley en la Constitución)", en *Revista de Administración Pública*, núm. 100-102, vol. I, 1983, p. 417.
[841] Ibid.
[842] Cfr. ROPPO, V., *Il contratto del duemila*. Giappichelli, Torino, 2002, p. 12.
[843] Cfr. GURVITCH, G., *Sociología del Derecho*. Trad. de A. Romero, Rosario, 1945, p. 308.

En el debilitamiento de la capacidad regulativa de la legislación tiene lugar el aumento de la relevancia de los instrumentos jurídicos "*soft*", "blando", "fluido", capaz de adaptarse a contextos diversos y de influir en disposiciones presentes y futuras, restando dispuestos a acoger aportaciones e *inputs* que vienen *in itinere*[844]; bajo una orientación teleológica. La orientación teleológica del Derecho implica también una clara descentralización de los ordenamientos actuales hacia el Derecho Administrativo y el consiguiente desplazamiento desde la adjudicación hasta la realización de políticas regulativas. La regulación se convierte en la expresión paradigmática de este nuevo Derecho cuya realización efectiva exige la concurrencia de las voluntades políticas y los medios materiales, normativos e institucionales adecuados para alcanzar los fines y objetivos establecidos regulativamente. Se introduce en el sistema jurídico una flexibilidad que va a suponer el debilitamiento de la autoridad y la rigidez formal de las normas jurídicas a favor de un importante crecimiento de la discrecionalidad y las aperturas del Derecho hacia todo tipo de presiones sociales y políticas y, en general, los criterios de oportunidad[845].

Es posible, pues, descubrir en el interés relativamente reciente por el *soft law* uno de los nuevos itinerarios en Derecho, o incluso un cambio de perspectiva, sobre todo en Derecho interno, se aleja de la visión monolítica del Derecho como instrumento de coacción jerárquico, para concebir igualmente, y cada vez más, como un medio de realización de un proyecto de sociedad repartido entre sus sujetos, un Derecho negociado y directivo, querido y aceptado más que no impuesto, en sociedades democráticas cada vez más complejas y segmentadas[846]. El telón de fondo es un Derecho flexible y flexibilizándose, un Derecho cuya ductilidad sirve para resolver ciertas exigencias a las que no puede hacer frente la rigidez del legalismo abstracto. Un

[844] Cfr. FERRARESE, M. R., *I diritto al presente. Globalizzazione e tempo delle istituzioni*. Cit., pp. 150 y 176.

[845] Cfr. CALVO GARCÍA, M., "Paradojas regulativas: las contradicciones del Derecho en el Estado intervencionista". Cit., pp. 104-105.

[846] Cfr. AMSELEK, P., "L´évolution générale de la technique juridique dans les sociétés occidentales", en VV.AA., Ch. A. Morand (Ed.), *L´État propulsif: Contribution à l´étude des instruments d´action de l´Etat*. Publisud, París, 1991, pp. 129-154; así como véase también MORAND, CH. A., "La contractualisation corporative de la formation et de la mise en oeuvre du droit", en Ibid., pp. 181-219.

Derecho que se ve constreñido a prescindir de la generalidad y abstracción porque aspira a ser el Derecho del nuevo tipo de organización socio-económica[847].

Tal flexibilidad puede observarse en el ámbito de la Administración en cuanto hoy existen mayores márgenes de acción que alcanzan incluso a la negociación o el acuerdo sobre los términos de aplicación de la ley[848]. El margen de maniobra de la Administración aumenta con la persecución de los fines, de modo que ésta forma y adapta por sí misma su programa de acción en el proceso de ejecución y se convierte en instancia política de decisión. El significado de un determinado mensaje normativo puede ser más claro o más confuso, pero también hay que tener presente que la ambigüedad de un mensaje puede favorecer los intereses de quien lo enuncia porque amplía, por ejemplo, los espacios de discrecionalidad operativa, permitiéndole sostener que en el futuro puedan realizarse no sólo una, sino más acciones diversas entre sí, sobre la base de un mismo mensaje. La ambigüedad de las normas legales es, por ello, a menudo intencionada, bien por la razón que se acaba de exponer, o bien porque quienes participan en la formulación de las normas no son capaces de llegar a un acuerdo sobre la sustancia del contenido[849].

El hecho que la legislación demuestre su incapacidad para ofrecer la regulación de ciertas materias, provoca el incremento de normas ligeras que indican los objetivos a conseguir sobre la misma, generando un amplio abanico de medidas que responden a la finalidad de posibilitar el desarrollo de una materia social. Como consecuencia, el sistema normativo se convierte en un todo complejo en el que, por un lado, participan muy variados sujetos en la elaboración de las normas y, por otro, ofrece distintos niveles de normas: las de *hard law*, que se caracterizan por su eficacia vinculante, y las de *soft law*, que responden a las necesidades de flexibilidad. Nada impide, como se ha señalado en el apartado anterior, que los instrumentos de *soft law* se transformen en el

[847] Así lo apunta con acierto el profesor A. M. ESPANHA en su *Panorama histórico da cultura jurídica europeia*. Publicaçoes Europa-América, Lisboa, 1997, pp. 253-254. Véase también PAREJO ALFONSO, L., *Crisis y renovación en el derecho público*. Centro de Estudios Constitucionales, Madrid, 1991, p. 48, quien especialmente destaca por la antelación con que advirtió de las "*demandas de flexibilización de la programación administrativa*".

[848] Cfr. AÑÓN, M. J., "Notas sobre discrecionalidad y legitimación". Cit., p. 909.

[849] Vid. FERRARI, V., *Acción jurídica y sistema normativo. Introducción a la Sociología del Derecho*. Cit., p. 177.Sobre la vaguedad del lenguaje, véase LUZZATI, C., *La vaghezza delle norme. Un´analisi del linguaggio giuridico*. Giuffrè, Milano, 1990.

momento preciso en *hard law*, mediante decisiones judiciales, administrativas o legislativas[850].

4. El papel del jurista ante el Derecho flexible

En esta situación, y tal y como afirma A. J. Arnaud, el "*objeto denominado Derecho se multiplica*", y no sólo por la aparición de nuevos campos de estudio y de práctica, o de nuevas formas de relación, sino por "*la extensión de la regulación social por la producción de normas (jurídicas) no gubernamentales*"[851]. Se habla así de una multiplicidad de actores jurídicos y de niveles de poder, de "*multitud de miniracionalidades en el seno de una racionalidad global incontrolable*", o de una pluralidad de campos sociojurídicos[852].

Respecto a este fenómeno, denominado generalmente como "plurijuridismo", J. Carbonnier afirma que "*hay que admitir, como hipótesis fundamental, la idea de que no tenemos que habérnoslas sólo, en un territorio dado, con un único derecho, que sería el estatal, sino con una pluralidad de derechos concurrentes, estatales, infraestatales y supraestatales*"[853]. La cuestión interesa como problema metodológico, y no tanto político. Admitir la realidad del plurijuridismo procura un mejor y mayor conocimiento de la realidad del Derecho, lo cual está en estrecha relación con otro de los pilares de la doctrina iussociológica de J. Carbonnier: su concepción de la sociología jurídica como un método propio para ampliar la documentación de los juristas y para lograr que la norma, desde donde sea que ésta provenga, no resulte un cuerpo extraño en el medio

[850]Es lo que sucede con los acuerdos interprofesionales o sectoriales adoptados por los interlocutores sociales que son convalidados por el Consejo en el procedimiento legislativo comunitario; si bien son negociados en el seno de dicho procedimiento como fase del mismo, en una interpretación abierta significa que la negociación colectiva se convierte, por esta vía, en actos legislativos del Consejo. Cfr. PASTORE, B., "Soft law, gradi di normatività, teoria delle fonti". Cit., pp. 7-8; SNYDER, F., "Soft law e prassi istituzionale nella Comunità Europea". Cit., pp. 97-101; y BANO, F., "Diritto del Lavoro e nuove tecniche di regolazione: il soft law". Cit., p. 65.

[851] Vid. ARNAUD, A. J., "Los juristas frente a la sociedad (1975-1993", trad. De I. Lifante y V. Roca, en *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, núm. 15-16, 1994, p. 1004.

[852] Cfr. DE SOUSA SANTOS, B., *La globalización del derecho*. Universidad Nacional de Colombia, ILSA, Santafé de Bogotá, 1998; OST, F., "Júpiter, Hércules, Hermes", trad. de I. Lifante, en *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, núm. 14, 1993, pp. 182-185.
Las "miniracionalidades" no son necesariamente "racionalidades mínimas". Cfr. DE SOUSA SANTOS, B., *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la postomodernidad*. Trad. de C. Bernal y M. García Villegas, Siglo del Hombre Editores, Santafé de Bogotá, 1998, p. 130.

[853] Vid. CARBONNIER, J., *Derecho flexible. Para una sociología no rigurosa del Derecho*. Cit., p. 25.

social[854]. J. Carbonnier ya demostró como en las sociedades occidentales existen diversos focos autónomos productores de Derecho; ante esta evidencia, su idea es que el Derecho ha de ser concebido como una pluralidad de Derechos concurrentes articulados en torno a las esferas sociales en las que aparecen. Estas normativas unas veces compiten, otras son neutrales entre ellas, otras se influyen, etc. No es que exista un pluralismo jurídico, concluye J. Carbonnier, sino que se dan fenómenos de pluralismo jurídico que concurren y compiten[855].

A. J. Arnaud continúa este planteamiento, considerando que cada esfera social, cada ámbito de relación, puede crear su propia juridicidad[856]. Esta parcelación normativa se hace más relevante con el hecho de que la elaboración de leyes es un trabajo que atiende a procesos sociales y políticos contingentes y adecuados al momento; la tremenda proliferación legal da lugar a una inflación del Derecho y un parcelamiento tan grande del mismo que resulta imposible tenerlo totalmente relacionado y suponer en él un principio de unidad. El Derecho actual viene caracterizado por la mutabilidad, la rapidez, la caducidad que requiere un mundo en el que la urgencia es también lo característico en la economía, la ciencia, etcétera. Como afirma A. J. Arnaud, "*El Derecho, tal como nosotros lo conocemos y lo practicamos, no está preparado para dirigir una sociedad moderna*"[857].

La conciencia de pluralidad que debe guiar la formación del jurista no supone la eliminación de lo singular, sino que "*El seguimiento de la multiplicidad implica profundización en la singularidad… implica que, aún tomando como objeto de docencia o de investigación un concepto muy concreto, incluso algo nimio, uno ha de ser capaz de lograr que propicie el establecimiento de relaciones entre discursos jurídicos, niveles institucionales e, incluso, modelos de análisis distintos. Hasta la mayor trivialidad jurídica debería poder convertirse en un elemento de análisis*

[854] Así lo señala GONZÁLEZ LAJOIE, N., en "El pluralismo jurídico en Carbonnier", en *Anuario de Filosofía del Derecho*, vol. XV, 1998.
[855] Cfr. CARBONNIER, J., *Derecho flexible. Para una sociología no rigurosa del Derecho*. Cit., pp. 25 y ss.
[856] Cfr. ARNAUD, A. J., *Critique de la raison juridique*. Libraire Générale de Droit et de Jurisprudente, París, 1981, partes 0 y 1.
[857] Cfr. ARNAUD, A. J., "Los juristas frente a la sociedad (1975-1993)", Trad. de I. Lifante y V. Roca, en *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, núm. 15-16, 1994, pp. 1000-1004.

potencialmente interminable"[858]. La multiplicidad es sinónimo así de la complejidad de una realidad jurídica plural e interdependiente, de un Derecho que no se crea unidireccionalmente, con los problemas de control que eso conlleva[859]. La percepción de la pluralidad pone en cuestión la conciencia de la unidad. Acostumbrados al monismo del código, la multiplicidad sorprende y desconcierta al jurista, y ese desconcierto inicial llega a convertirse en perplejidad y escepticismo, la respuesta de cuando no se tienen respuestas[860].

Uno de los grandes riesgos que acompaña a este proceso es que la multiplicidad del fenómeno jurídico contribuya a aumentar la dispersión, uno de los grandes enemigos en la actividad del jurista. La existencia de enormes cantidades de información, así como de múltiples vías para acceder a ella, es quizás la manifestación principal de ese riesgo, que en lo que respecta a la enseñanza y la formación de los profesionales del Derecho, cobra especial importancia.

Esa enseñanza, que corre el peligro de orientarse únicamente a proporcionar grandes cantidades de información, debe precisamente dedicarse a intentar que el jurista desarrolle las capacidades necesarias para "dominar" esos caudales. No se trata sólo de estar bien informado, sino de saber qué hacer con esa información; estar bien informado no es lo único importante, también es necesario pensar[861]. A diferencia del Derecho estable orientado al futuro (el Derecho que permanece), a diferencia del Derecho "lento" que viene del pasado, de formación pausada y duradera, el Derecho actual viene caracterizado por la mutabilidad, la rapidez.

---

[858] Vid. SERRANO, A., "La rata en el laboratorio o la historia como observatorio jurídico", en *Anuario de Historia del Derecho Español*, núm. LXII, 1992, pp. 711-712.

[859]En este sentido, P. Casanovas alude al cambio de la forma del Derecho que se produce "*de una forma "normativa" a una forma común "participativa"*", a un "*modelo organizativo*" de derecho. Cfr. CASANOVAS, P., "Las formas sociales del derecho contemporáneo: el nuevo *ius commune*", en *Working Papers*, núm. 146, 1998, pp. 9 y 19-24.

[860] Cfr. ARNAUD, A. J., "Los juristas frente a la sociedad (1975-1993)". Cit., p. 1010.

[861] Respecto a la dialéctica entre la cantidad y la calidad de la información, se puede señalar que, tal y como afirman A. Nieto y T.R. Fernández, "*Con un solo libro se puede formar un buen jurista, basta que el interesado lo lea con detenimiento y que tenga alguien cerca con quien quiera comentarlo; con los miles de libros –y de leyes y de sentencias- que hoy nos rodean y nos agobian es, en cambio, imposible*". Vid. NIETO, A. y FERNÁNDEZ, T.R., *El derecho y el revés. Diálogo epistolar sobre leyes, abogados y jueces*. Ariel, Barcelona, 1998, p. 205.

A las concepciones que admiten la existencia del Derecho flexible se les objeta, generalmente, en nombre de la certeza del Derecho, que abrirían el camino al arbitrio de los intérpretes, autorizados a introducir puntos de vista cambiantes en la reconstrucción de las reglas jurídicas y en su aplicación. Como señala G. Zagrebelsky, la fijeza, que es un aspecto de la certeza, ya no es, por tanto, una característica de los actuales sistemas jurídicos y el déficit de certeza que de ello deriva no podría remediarse con una teoría de la interpretación más adecuada. Si acaso, debe pensarse en organizar esa tendencia a la transformación intrínseca al ordenamiento para que no destruya otros valores, como la igualdad jurídica, la previsibilidad, la imparcialidad y el carácter no arbitrario de la actuación administrativa y judicial. Por otra parte, no sólo es dudoso que la certeza, como fijeza del ordenamiento en todas sus partes, pueda ser hoy un objetivo realista. También es dudoso que sea deseable. La certeza descargaría sobre el legislador una tarea insoportable de incesante modificación del Derecho vigente, una tarea que se desarrolla, en cambio, en la labor silenciosa y soterrada de las salas de los tribunales y de los estudios de los juristas. Y ello sin tener en cuenta que muchos de los nuevos interrogantes planteados al Derecho por el progreso tecnológico (piénsese, por ejemplo, en la tecnología genética) quizás puedan encontrar de forma más adecuada una primera respuesta en un procedimiento judicial, en el que se confronten prudentemente los principios implicados, que en asambleas políticas, donde el recurso a los principios es con frecuencia un instrumento partidista[862].

5. Algunas manifestaciones del Derecho flexible en nuestro ordenamiento jurídico

Diversos son actualmente los fenómenos que responden a una necesidad de flexibilidad normativa. Se trata de actos que surgen al difundirse organismos tales como los comités éticos, que fijan y hacen respetar las reglas deontológicas y los comportamientos para determinadas profesiones o actividades. Estos fenómenos señalan una mutación en el modelo de regulación, no tanto centrado en la norma rígida que se impone a la generalidad de ciudadanos, y a su faceta analítica, sino más atenta a la exigencia de hacer de la normativa un instrumento capaz de adaptarse a la dinámica social, económica, tecnológica, en continuo cambio. Estas normas blandas o flexibles resultan más idóneas para tener en cuenta los intereses en juego, y para orientar el

[862] Cfr. ZAGREBELSKY, G., *El Derecho dúctil*. Cit., pp. 146-147.

comportamiento de los sujetos sin constreñirles a tener uno específico sino dirigiendo, en cambio, por muchas direcciones al logro de determinados objetivos, intentado así garantizar su efectividad.

De este modo, la disciplina jurídica entra en un paisaje caracterizado por la convivencia y el concurso de varias fuentes reguladoras y de múltiples sujetos reguladores; tiende a suministrar respuestas diversificadas, adecuándose a los modos en que se estructura la dinámica social. En este panorama, caracterizado por la relativización de principio de tipicidad de las formas y de la fuerza normativa, además de por la variedad creciente de las reglas jurídicas, encuentra lugar, con sus muchas caras, el *soft law*[863].

Las normas del *soft law* resultan particularmente atractivas para el Derecho internacional público medioambiental. Esto se debe a que el *soft law* se basa sobre un acuerdo que tiende a uniformar, por lo menos, la consideración política de un problema, no solamente entre los grupos políticos, sino también en la opinión pública, con el propósito de fijar las bases para que en un futuro sea posible el establecimiento de normas obligatorias. De esta forma, las normas del *soft law* tienden un puente entre la política internacional y el Derecho internacional público, para facilitar el consenso en vías al establecimiento de nuevas normas internacionales[864].

[863] Cfr. PASTORE, B., "Soft law, gradi di normatività, teoria delle fonti". Cit., p. 8.

[864] Cfr. PALMER, G., "New ways to Make International Environmental Law". Cit., p. 269. Este sistema normativo utilizado por el Derecho ambiental internacional, encuentra su justificación al radicar la suscripción, ratificación y cumplimiento de los instrumentos internacionales en la voluntad y consenso de los Estados, quienes buscan disposiciones escapatorias al establecimiento de responsabilidades, así como a la determinación de infracciones y sanciones; y al establecimiento de instituciones u órganos supraestatales dotados de poder de decisión y sanción, pues son los mismos Estados quienes ejercen dentro de su respectiva jurisdicción el control y cumplimiento de los compromisos acordados y en ciertos casos se crean comités, comisiones o grupos de trabajo *ad-hoc* destinados únicamente a la cooperación o coordinación. En este ámbito es frecuente la aprobación de convenciones-marco, que sientan los grandes principios de acción, dejando para un momento posterior las especificaciones de las obligaciones. Se trata de instrumentos que aportan gran flexibilidad al proceso de creación del Derecho internacional, donde se articula un sistema de doble fase: primero se acuerdan los principios, y más tarde se especifican las reglas. Además, en ocasiones los tratados medioambientales remiten a anexos regulaciones técnicas o detalladas, y establecen mecanismos simplificados de su modificación sin necesidad de alterar el texto principal. Cfr. GUTIÉRREZ ESPADA, C., "La contribución del Derecho Internacional del medio ambiente al desarrollo del Derecho Internacional contemporáneo", en *Anuario de Derecho Internacional*, vol. XIV, 1998, p. 136.; KISS, A., y SHELTON, D., *Internacional Environmental Law*. Transnacional Publishers, Ardsley, New Cork, 2ª ed., 2000, p. 36.

Otro ámbito que cada vez va cobrando mayor relevancia es el del fenómeno autonormativo, especialmente los denominados "códigos de conducta"[865]. Los códigos de conducta e instrumentos similares son en ocasiones elaborados por los propios sujetos afectados, pero también pueden ser propuestos a ellos por Estados u organizaciones internacionales. En principio, cualquiera de estos instrumentos puede ser considerado *soft law* siempre que se trate de instrumentos no (jurídicamente) vinculantes, que parece el rasgo ineludible de los instrumentos a los que se refiere. Se ha de advertir, no obstante, que no se debe asumir *per se* el carácter no vinculante de los códigos de conducta autonormativos, pues en ocasiones devienen obligatorios para sus destinatarios a través del consentimiento expreso de éstos.

Los denominados "códigos de buenas prácticas", "códigos éticos" o "códigos de conducta" también es un fenómeno muy presente en el Derecho del Trabajo, especialmente en referencia a las empresas transnacionales[866]. La aparición de los códigos de conducta en este ámbito no es un fenómeno nuevo. Su origen se remonta a la década de los años treinta del pasado siglo, cuando diversas empresas multinacionales norteamericanas decidieron aprobar unas normas reguladoras de sus relaciones internas, con el personal a su servicio, y externas, con proveedores y clientes, básicamente. Será, sin embargo, a partir de los años finales de la década de los sesenta, y a lo largo de la década siguiente, cuando los códigos de conducta comiencen a expandirse y consolidarse entre las empresas multinacionales norteamericanas. La recepción de este tipo de códigos en las empresas y grupos de empresa europeos tendrá lugar bastantes años después, en la década de los años noventa[867].

---

[865] Acerca de esta figura, véase, entre otros, PETERSMANN, E. U., "Codes of Conduct", en VV.AA., R. Bernhardt (ed.), *Enciclopedia of Public International Law*, 1992, pp. 627-632; DECAUX, E., "Le forme et la force obligatoire des codes de bonne conduite", en *AFDI*, vol. 29, 1983, pp. 81-97; SLOAN, B., "General Assembly Resolutions Revisited (forty years after)", en *British Yearbook of International Law*, vol. 58, 1987, p. 107.

[866] Los códigos de conducta constituyen un instrumento de gestión empresarial en el orden económico globalizado; son la respuesta ideada por las empresas transnacionales para poner a punto dispositivos de autoregulación. Pero también son expresión de una nueva gobernanza a través de la cual las empresas, de manera sincera o aparente, pretenden presentarse ante los consumidores, las autoridades públicas y los organismos internacionales como entidades socialmente responsables, capaces no sólo de cumplir objetivos económicamente rentables, sino además, de comprometerse con un mundo de valores éticos que coloca en el vértice la defensa de los derechos humanos del trabajo. Sin embargo, como señala F. Valdés Dal- Re, la pertenencia de los códigos de conducta al Derecho débil priva a sus cláusulas sociales de la exigilidad jurídica, o la dificulta de manera notable. Cfr. VALDÉS DAL-RE, F., "Derecho del trabajo y órden económico globalizado: el imparable avance del Derecho flexible". Cit., p. 48.

[867] Ibid., p. 42.

6. Conclusiones

En un contexto caracterizado como de "crisis regulativa" el Derecho flexible o débil – o soft law como es denominado con cada vez mayor frecuencia- aparece como un instrumento más capacitado para adaptar la normativa a la heterogeneidad y dinamismo de una realidad social en constante cambio. Un Derecho flexible –o *soft law*- que se define básicamente en oposición al Derecho clásico o *hard law*: frente a la obligatoriedad (vinculación) y sanción, prevalecen la voluntariedad (vinculada con la oportunidad) y la persuasión.

En el sistema jurídico actual se introduce así la flexibilidad, que va a suponer el debilitamiento de la rigidez formal de las normas jurídicas y un aumento de la discrecionalidad, una apertura del Derecho hacia presiones sociales y políticas y, en general, a criterios de oportunidad. En este sentido, se puede señalar que la ambigüedad de las normas legales es, por ello, a menudo intencionada, bien por esta razón, o bien porque quienes participan en la formulación de las normas no son capaces de llegar a un acuerdo sobre el contenido.

En un contexto, donde la legislación se muestra incapaz para regular ciertas materias, se produce un incremento de las normas blandas, que indican los objetivos a conseguir sobre la misma. Como consecuencia, en el sistema normativo aparecen distintos niveles de normas: las de *hard law*, que se caracterizan por su eficacia vinculante, y las de *soft law*, que responden a las necesidades de flexibilidad. Nada impide, no obstante y como se ha señalado en las páginas anteriores, que el *soft law* se transforme en *hard law*.

Esta conciencia de multiplicidad normativa o plurijuridismo debe guiar la formación del jurista, con el riesgo de que la dispersión normativa pueda producir un desconocimiento de la misma. Éste es el principal riesgo que ha de afrontar el jurista a la hora de aproximarse al conocimiento del Derecho. La enseñanza del Derecho corre el peligro de orientarse únicamente a proporcionar una excesiva información normativa, cuando en realidad ha de orientarse hacia el desarrollo de las capacidades necesarias para que el jurista esté capacitado para poder dominar esa información y sus constantes cambios. No se trata, pues solamente de que el jurista esté bien informado, sino de saber qué

hacer con esa información; enseñar a pensar, a razonar, a argumentar y no solamente a conocer, lo que en el aprendizaje por competencias se denomina como "aprender a aprender".

73. LA PROFESIÓN DEL JURISTA: UN CONTENIDO NECESARIO EN LA ENSEÑANZA EN EL GRADO DE DERECHO

THE LEGAL PROFESSIONAL: A NECESSARY CONTENT IN THE TEACHING AT THE LAW DEGREE

Francisco González Castilla, Profesor de Derecho Mercantil "Manuel Broseta", Universitat de València. E-mail: Francisco.gonzalez@uv.es

Juan Antonio Altés Tárrega, Profesor Titular de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social, Universitat de València. E-mail: juan.a.altes@uv.es

Resumen

La información en las aulas sobre las salidas profesionales de los estudios de Derecho se ha limitado tradicionalmente a algunas conferencias organizadas por los centros y destinadas a los estudiantes de último curso. Las razones de esta situación eran básicamente dos:
a) Por un lado, el hecho de que el propio currículo de la titulación no hubiera espacio para la reflexión sobre las *salidas* de los estudios de Derecho.
b) En segundo lugar, la idea errónea de que sólo los estudiantes que estuvieran a punto de terminar sus estudios superiores estarían *preparados* e *interesados* en analizar sus posibilidades de futuro profesional.
La introducción de la asignatura *«Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas»* ha permitido que, por un lado, se reserve una parte de sus contenidos al trabajo sobre las distintas opciones de carrera profesional propias del grado en Derecho y por otro, que esa primera orientación profesional se sitúe al comienzo de los estudios, asumiendo una nueva perspectiva metodológica que resulte motivadora para el estudiante de forma que se constituya en un factor más de estímulo para la continuación de sus estudios.
En la comunicación se analizan tanto esas razones que aconsejan situar la enseñanza de las salidas profesionales en primero de grado, como las dinámicas concretas que hemos utilizado para trabajar «la profesión del jurista» en el seno de la asignatura *«Técnicas y Habilidades Jurídicas Básicas».*

Palabras clave: Salidas profesionales, «Empleabilidad», metodologías docentes, tics y multimedia.

Abstract
The information in the classrooms on the legal studies carrier has traditionally been limited to some conferences organized by schools targeting students in their final year. The reasons for this situation were basically twofold:
a) First, the fact that the curriculum of the degree itself would not have a space for the reflection of professional opportunities for young jurists.
b) Second, the misconception consisting on the fact that only students who were about to complete their higher studies would be ready and interested on a discussion on their future career possibilities.
The introduction of the subject "Basic Legal Skills" has allowed, on the one hand, to reserve a quota of its content to work on the various career options that are appropriate for the degree in law and secondly, that the first career prospect is placed at the beginning of the studies, taking over a new methodological perspective that turns to be more motivating for the student so that it becomes an encouraging factor for the continuation of them.

In the communication are assessed both the reasons that require to place the career prospect teaching in the first year of the degree, as well as the specific dynamics we used to work with to construct "the legal profession" within the fold of the subject "Techniques and Basic Legal Skills".

Keywords: legal studies carrier, Technology Education; Teaching Methods

1. La necesidad de comenzar a orientar desde el primer curso universitario sobre el futuro profesional

La formación universitaria no tiene como objetivo exclusivo la adquisición de unos conocimientos y el desarrollo de unas determinadas competencias y aptitudes, sino que pretende formar profesionales que puedan desplegar esos conocimientos y las capacidades adquiridas mediante el desempeño de una actividad de trabajo. Evidentemente, dado el alto grado de competitividad que existe en el mercado laboral, cuanto mejor ha sido la formación profesional del estudiante universitario mayor son sus posibilidades de alcanzar un nivel de empleo acorde a la titulación obtenida. Por ello, parece necesario que los estudiantes conozcan la realidad de sus estudios en *términos laborales*. ¿Qué puedo hacer cuando acabe? ¿Qué requisitos adicionales requiere la profesión elegida? ¿Qué hace un determinado profesional?

En la actualidad estas preguntas quedan muchas veces sin respuesta (véanse la multitud de *foros de empleo* que existen en internet) de manera que, en infinidad de ocasiones, los estudiantes, al finalizar los estudios universitarios elegidos, no conocen sus posibilidades de trabajo y se encuentran con las mismas dudas que tenían al comienzo de los mismos.

En este contexto, creemos que la denominada «orientación profesional» debe asumir nuevos retos para corregir estas anomalías, siendo principalmente dos los cambios que deben operarse:

a) El primero, de carácter temporal, tiene que ver con el momento en que se produce esta orientación o asesoramiento a los estudiantes. *A nuestro juicio es necesario que se adelante y que comience a desarrollarse al comienzo de los estudios*. Nuestra pretensión es que desde el primer momento los estudiantes tengan elementos que les permitan «escoger» adecuadamente su futuro, que las decisiones que hay que tomar al finalizar los estudios no sean imprevistas, sino que respondan a una adecuada preparación del estudiante. La idea es que *si el estudiante avanza la decisión sobre su futuro podrá reforzar aquellas competencias que tengan más peso en función de su elección*. Pero, además, hay que tener en cuenta que ante la diversidad de factores que determinan el éxito en una determinada profesión implica que no todos puedan ser incorporados a los planes de estudio, por lo que si el estudiante asume su futuro puede adquirir estos

conocimientos complementarios (vgr. idiomas, etc.) durante sus años de aprendizaje universitario.

b) El segundo es de mayor calado, pues implica cambiar la perspectiva con la que se transmiten estos conocimientos. Hay que pasar de la *«orientación»* profesional a la *«enseñanza»* de las salidas profesionales. Esta materia debe, por tanto, incorporarse a la docencia como un contenido más entre los muchos que adquiere el estudiante. Esta nueva perspectiva permitirá enlazar los contenidos académicos con su práctica profesional: el estudiante observa el *para qué* de sus estudios al mismo tiempo que contrasta sus ideas preconcebidas sobre la función de las distintas profesiones jurídicas con lo que en realidad *es* el desempeño de las distintas variantes del *oficio de jurista*.

Estos cambios, como se verá, tienen un importante efecto motivador, puesto que el trabajo sobre las salidas profesionales permite *consolidar* o *reconocer* la *vocación* que más o menos presente estuvo detrás de la elección de la carrera académica. Lógicamente se trata tan solo de una toma de contacto con el mundo profesional, pero permitirá al alumno una primera composición de lugar sobre la orientación de los estudios superiores que ha iniciado.

2. La oportunidad de incorporar esta formación en los nuevos planes de estudio

El cambio operado en los Planes de Estudio con motivo de la incorporación al Espacio Europeo de Educación Superior justifica especialmente la nueva perspectiva de la educación en salidas profesionales a la que estamos aludiendo.

La nueva estructura curricular de los estudios se sustenta en un primer ciclo que incorpora los contenidos generales de una titulación con los que se obtienen el Título de Grado y un segundo ciclo de estudios, que permite alcanzar una especialización mediante la realización de un máster universitario. En consecuencia, si bien es cierto que los estudios de Grado han de ser lo suficientemente flexibles para permitir que el estudiante cambie sin traumas su opción vocacional, también lo es que ha de proporcionar una formación adecuada para minimizar esas situaciones.

Desde este punto de vista, clarificar los grandes grupos de profesiones jurídicas permitirá adelantar ciertas ideas sobre qué orientación curricular adoptar y puede servir

para evitar que el estudiante tome decisiones equivocadas sobre la elección de optativas o caminos de especialización.

3. Una nueva perspectiva en la enseñanza de las "salidas profesionales": sistema de trabajo

Conforme a estos antecedentes, en el seno del Grupo de Innovación Docente Consolidado «Habilidades jurídicas fundamentales» hemos llevado al programa de primero de grado el trabajo activo sobre las denominadas «salidas profesionales».

Durante este año, dentro de la asignatura de Técnicas y Habilidades Básicas se ha implicado a los estudiantes en la confección de unas guías que describen los requisitos de acceso y principales funciones de las distintas salidas profesionales que tienen los estudiantes del Grado (abogado, procurador, abogado del estado, juez, fiscal, secretario Judicial, letrado, notario, registrador de la propiedad…). El objetivo no es sólo ofrecer una panorámica de las profesiones del mundo jurídico, sino también cuestionar ciertos prejuicios con los que los estudiantes llegan a las Facultades de Derecho, comparando sus ideas sobre la función social de cada uno de los profesionales con lo que realmente es su quehacer diario. Para alcanzar este objetivo hemos utilizado distintas dinámicas que pasamos a exponer.

3.1. Organización de la docencia

Situado en las últimas semanas del primer semestre, la información sobre las salidas de los estudios se construye de forma activa por los estudiantes a través de cuatro diferentes técnicas. En primer lugar se parte de unos materiales videográficos (un vídeo-resumen que pretende ser motivador, exponiendo cómo ha visto el cine a las profesiones jurídicas; un listado de películas que deben trabajar, y unos video-materiales con conferencias sobre las distintas profesiones); en segundo lugar, se trabaja en grupos puzle, primero formando grupos por profesiones y luego recomponiendo los grupos para poder solucionar un cuestionario que deben resolver colaborativamente a partir de diversos materiales documentales que se les facilitan o tienen que buscar en biblioteca. Finalmente, un debate con un profesional permite a los estudiantes contrastar lo que ellos han elaborado desde la teoría con la realidad diaria de las profesiones jurídicas.

La actividad se desarrolló en cuatro sesiones lectivas. Las fases de trabajo son: *introducción y visionado de vídeo (en clase) y película (casa)*, *trabajo en grupo sobre*

las salidas profesionales y puesta en común de conclusiones y *resolución de un cuestionario*.

En toda esta unidad temática el profesor podía partir de los conocimientos trabajados en las sesiones anteriores de la asignatura donde se ha discutido sobre la actuación de los Tribunales, la función del abogado, etc.

3.2. Materiales: La *guía* sobre el *Oficio de jurista* y los vídeos

Los profesores responsables de esta materia prepararon una *guía* en el que se describen los requisitos de acceso y principales funciones de las distintas salidas profesionales que tienen los estudiantes del Grado. En ese texto se hace también referencia a la bibliografía complementaria que deben consultar para elaborar sus textos y prepararse para resolver el cuestionario que se les presentaba el último día.

La guía hace referencia a las principales profesiones que conforman el *«oficio de jurista»*: Abogado, Procurador, Abogado del Estado, Juez, Fiscal, Secretario Judicial (Oficina Judicial), Letrado de Cortes, Letrado del Consejo de Estado, Notario, Registrador de la Propiedad, Bienes muebles y Mercantiles, Profesor de Universidad.

En la primera sesión, como hemos destacado se les pasó un vídeo formado por fragmentos de diversas películas en la que se muestran *operadores jurídicos* en el desarrollo de su profesión («Acción civil», «El proceso», «Vida de Estudiante», «Testigo de cargo», «Erin Brokowitz», entre otras). Un objetivo de este vídeo era escoger situaciones conflictivas desde el punto de vista del contenido que pudieran animar el debate sobre las profesiones: igualdad ante la Ley, la función de los jueces, las diferencias entre moral y Derecho, la ocultación de pruebas, el derecho a la defensa, el papel del jurado, etc.

El vídeo-resumen se completa con el visionado de una película por grupo (que corresponde a la salida profesional sobre la que vayan a trabajar) que se tuvo que ver en horario no lectivo, dado el tiempo limitado de las sesiones presenciales.

La guía y los vídeos eran los materiales de partida que fueron proporcionados por el profesorado. Desde ellos los estudiantes debían construir su conocimiento sobre las diez profesiones escogidas, conforme a la siguiente estructura de sesiones:

3.3. Organización de las sesiones

Sesión 1ª: Visionado del vídeo, explicación del tema y de los materiales y formación de grupos

Además de la **presentación de la guía** y el **visionado de la película** a la que nos hemos referido, en esa misma sesión se formaron **10 grupos de trabajo**, correspondientes a las 10 profesiones seleccionadas. En la medida en que había una media de 50 estudiantes por curso, se formaron grupos de 5 personas. Los grupos podían empezar su trabajo en caso en esta primera sesión, en caso de que hubiera tiempo disponible. Por otra parte, el profesor orientaba a los estudiantes sobre la mejor forma de distribuirse el trabajo dentro del grupo para preparar el texto sobre la profesión que les haya correspondido.

Los estudiantes de cada grupo, como hemos dicho, debían tomar como punto de partida motivador para su trabajo una película que tenía relación con la profesión que les hubiera correspondido. El visionado de la película era tarea personal de cada uno de ellos, aunque disponíamos de un ejemplar en DVD de las mismas por si no la encontraban.

Sesión 2ª: Trabajo en grupo

La segunda sesión se dedicó al trabajo de los grupos bajo la supervisión y dirección del profesor. Cada grupo deberá elaborar, partiendo de la guía y la indicación bibliográfica en ella contenida, un pequeño trabajo sobre la salida profesional que les hubiese sido asignada. En esta sesión los estudiantes podían salir del aula para acudir a la biblioteca y poder consultar libros, hacer fotocopias, etc.

Sesión 3ª: Grupos *puzle* para compartir conclusiones y resolver el cuestionario con preguntas sobre todas las profesiones.

La tercera sesión se organizó en dos partes. En la primera (de unos 45 minutos) se expusieron los resultados obtenidos por cada grupo sobre la función y actividades principales que corresponden a la profesión asignada. Para lograr una mayor interactividad, como se ha dicho, se trabajó con el sistema de grupos puzle: en lugar de efectuarse diez exposiciones públicas por parte de un representante de cada grupo, en este sistema se rearman los grupos con un representante de cada uno, de forma que el estudiante recibe la información esencial sobre cada profesión de sus propios compañeros.

En los segundos 45’’ de la sesión, los estudiantes contestaron en grupo al cuestionario que les entregó el profesor. Cada grupo se componía de un representante de cada uno de

los «oficios» sobre los que se había trabajado previamente. En este punto es importante que el profesor insista a los estudiantes en la necesidad de implicarse en la tarea, pues la nota del grupo entero depende de que cada uno haya desarrollado su trabajo correctamente.

Sesión 4ª: Exposición de algunas de las profesiones por profesionales invitados.

La última sesión está diseñada para desarrollarse en horario de actividades complementarias, con la finalidad de poder reunir a todos los alumnos de los distintos grupos de la asignatura. Aunque este curso no se puedo llevar a cabo por problemas de gestión del cronograma, la idea es que en la última de las clases asistan a una charla-conferencia de uno o dos profesionales sobre los que han trabajado.

Estas charlas deberían alejarse de la tradicional conferencia de orientación profesional y construirse alrededor, en primer lugar, de un cuestionario que previamente se le ha pasado al conferenciante para que centre su exposición en los puntos sobre los que se ha trabajado y, en segundo lugar, sobre las propias preguntas de los estudiantes, que llegan a este momento con «la lección leída» y que, por tanto, pueden plantear temas interesantes nacidos de la reflexión previa.

En relación con esta parte de la didáctica, hemos pensado abordar la grabación de estas charlas para poder disponer de un material de archivo que permita trabajar más de una profesión cada curso, combinando la sesión real, con el trabajo sobre los clips grabados.

3.4. Evaluación

Para la evaluación del modulo se debía tener en cuenta, en primer lugar, el trabajo realizado por cada uno de los grupos, que debía entregarse al profesor en la tercera sesión, teniendo en cuenta especialmente el mejor acercamiento a la realidad de la profesión asignada.

En segundo lugar, estaba la contestación al cuestionario sobre el tema que deberán contestar *in situ* durante la tercera sesión.

4. Los objetivos de esta unidad temática para el curso 2013/2014

Dentro de los objetivos del Grupo de Innovación Docente Consolidado «Habilidades jurídicas fundamentales» está el mejorar las unidades temáticas que conforman esta nueva asignatura. En esta línea, los firmantes de esta comunicación pretendemos crear para el curso 2013/2014 un espacio *on-line* en el que los estudiantes puedan consultar

las opiniones experiencias y vivencias de distintos profesionales del derecho sobre su profesión, de manera que el estudiante tenga una fuente directa de información sobre sus salidas profesionales.

En este sentido, en una primera fase se realizará una encuesta a los estudiantes de derecho de distintos cursos, con el fin de conocer sus preocupaciones y dudas en relación con las distintas salidas profesionales. El objetivo es seleccionar las cuestiones, que por tener mayor coincidencia, resultan más relevantes. Con ello se elaborará un cuestionario que se pretende que resuelvan un número representativo de cada una de las profesiones en las que desarrollan su actividad los profesionales del derecho.

En la segunda fase se harán llegar los cuestionarios a sus destinatarios con el fin de recoger sus impresiones y opiniones sobre las distintas dudas de los estudiantes de derecho. El análisis de los resultados obtenidos nos permitirá conformar una base de datos y respuestas por profesiones que se pondrá a disposición del estudiante de derecho en una página web específica.

La información se presentará clasificada en función de la relevancia. Por ejemplo:

> Pregunta: ¿Qué formación adicional requiere un abogado laboralista?
>
> • El 80% de los abogados consultados afirma que es necesario….
>
> • Un 12% recomienda llevar a cabo…
>
> • El 8% restante señala que…

Por otro lado, las respuestas que entendemos más interesantes se ofrecerán completas como texto. Esta información se verá completada a través del uso de las herramientas 2.0, como el establecimiento de foros, una wiki sobre las profesiones, etc.

Finalmente, determinadas encuestas se grabarán en vídeo a fin de hacer más atractivo el acceso a la información, de manera que el estudiante pueda visualizar la opinión de uno o varios profesionales. Asimismo, con este mismo fin, queremos organizar y editar el material videográfico existente en el servicio multimedia de la Universitat de Valencia –proveniente de charlas u conferencias– de manera que pueda usarse según el modelo previsto, ampliando las posibilidades de construcción del propio aprendizaje del estudiante.

74. IGUALDAD, GÉNERO, TRANSVERSALIDAD: LAS MUJERES SUJETOS DE DERECHO Y DE DERECHOS

Julia Sevilla Merino, Profesora de Derecho Constitucional, Universitat de València. E-mail: julia.sevilla@uv.es

Margarita Soler Sánchez, Profesora de Derecho Constitucional, Universitat de València. E-mail: margarita.soler@uv.es

1. Introducción

¿Por qué corrientes de pensamiento como el liberalismo, marxismo, comunismo, socialismo y, sus correspondientes teóricos, se proyectan en los entornos históricos, jurídicos, filosóficos… sin ningún cuestionamiento serio acerca de su lugar en la historia y su pertinencia en las enseñanzas de cualquiera de las disciplinas universitarias? Y, en cambio, ¿se desatan todos los controles seudocientíficos cuando aparece el feminismo, la teoría de género, la transversalidad, la existencia del sexo como origen de dos sujetos constitucionales asimétricos?.

Es cierto que toda generalización encierra un sofisma pero también lo es que son más las personas docentes que se consideran neutrales (concepto trampa), y que, en el mejor de los casos, adoptan una actitud condescendiente cuando se reclama la presencia en los contenidos curriculares de cualesquiera de los términos que aparecen en el título. Obviamente, sí que consideran la igualdad como derecho abstracto quizá sin detenerse, como hace De Cabo (1993), en que "el derecho carece de historia pero es un producto histórico, no tiene existencia autónoma"que surge con las revoluciones liberales que marcan el nacimiento de un nuevo orden estatal y de un derecho, el Constitucional, propiciado con el ascenso de la burguesía y, consecuentemente de su ideología, al poder político. Son las posiciones que se mantienen, ante esta nueva realidad, las que decantan y clarifican los conceptos y enfoques constitucionales (Asensi:1988). Pero esa igualdad abstracta tiene un sujeto concreto que es el hombre blanco, propietario.

Es importante descubrir la lógica interna de los conceptos, la relación de las ciencias entre sí, entender el estudio del Derecho como un ámbito específico del funcionamiento social. Es difícil asumir que, al impartir docencia, la persona filtra los contenidos a través de la cultura que habita y esa cultura sigue siendo, en gran medida, de base patriarcal. Un concepto, el patriarcado, que, rechazado por lo general en nuestras

facultades, aparece unido a la teoría feminista considerada de parte y, digámoslo sin paliativos, ajena al saber académico troncal tomando, de nuevo, la parte por el todo.

En nuestro Estado se tuvo una oportunidad de avanzar en la igualdad de las mujeres en el proceso constituyente en el que eran flagrantes las desigualdades sociales y legales entre hombres y mujeres. Echando en saco roto, también, que la evolución internacional apuntaba cambios que hubieran podido plasmarse en la Constitución. Pero, los padres de la Constitución y la mayoría de los componentes de las Cortes Constituyentes, se creyeron omnipotentes: podían crear un universo nuevo y, además, pensaron que la ley no solo tenía una capacidad transformadora, que reconocemos puede ser real, sino que era suficiente.

En el fondo "soñaron" que el hombre era la medida de todas las cosas y que lo que era válido para el hombre, también lo era para la mujer. Por eso en el texto constitucional sólo figura la palabra mujer en el articulo 32 que consagra el derecho a contraer matrimonio con plena igualdad jurídica. Y en el artículo, que hubiera debido ser la puerta que reconociera el desequilibrio que existe por ser mujer, que es el art. 14 CE, se reconoció la prohibición de discriminación por razón de sexo en lugar de la discriminación de la mujer, único ser discriminado por razón de su sexo, no fuera que a alguien se le ocurriera discriminar a un hombre por pertenecer al sexo masculino.Fue un absurdo… … que redujo el Tribunal Constitucional andando el tiempo, aprovechando el art. 9.2 CE y siguiendo la interpretación hecha por el Tribunal Europeo de Derechos Humanos.

Así, en las Constituciones los derechos tienen titulares, ligados a la pertenencia a un Estado esto es, cuando se enuncia un derecho va acompañado del titular del mismo: todos, nadie, persona, los españoles. Podemos encontrar una diferencia entre los de la primera, segunda y tercera generación en la clásica división de los derechos. No obstante, y en todos ellos, salvo los que se inician con algunos genéricos, mantienen una titularidad masculina por aquello de que el género masculino vale para ambos sexos, cuando la realidad es y ha sido renuente desde la primera Declaración de Derechos en la que se dijo que todos los hombres nacen iguales para, a reglón seguido , negarles a las mujeres la ciudadanía política y la igualdad privada.

A partir de su aprobación, la Constitución estaba sellada con cláusula de reforma agravada y , por lo que afecta a los derechos de las mujeres, con un art 14 al que, como hemos dicho, costó conectar con el 9.2 y nunca de forma indiscutida. Hasta hace nada

la sociedad en general, y parte de las personas que nos llamamos juristas también, se consideraba ajena a la diferencia establecida por el derecho y los hábitos culturales que situaban a las mujeres, el 50% de la población, en desigual posición en: 1º Su derecho a la vida. Ni tan siquiera pensado por nuestra Constitución de tal modo que no incluye la violencia de género, interrupción voluntaria del embarazo; 2º Al trabajo: diferencia salarial, precariedad, despido por maternidad, mobing, carrera profesional, docencia universitaria, acceso a puestos directivos; 3º A, como reza nuestra Constitución y la mayoría de declaraciones de derechos, contraer matrimonio con plena igualdad jurídica; 4º A pensar que, con la palabra "ciudadanos" también se nombraba a las mujeres ciudadanas (recordemos el nacimiento y contenido de la palabra en la Revolución Francesa) para acceder en condiciones de igualdad a las funciones y cargos públicos de tal forma que nuestros órganos de representación de toda la ciudadanía estaban copados "naturalmente" por hombres.

De alguna forma, el concepto de paridad, considerar que la democracia, que ha ido evolucionando, debía ser paritaria a fuer de hacer honor a su etimología, resulta algo predicado como derecho desde las instancias internacionales y europeas (ONU, UE, Unión Interparlamentaria, Consejo de Europa) y, con el mismo fervor ignorado por los poderes nacionales encargados de aplicarlas.

¿Cómo trascender desde este panorama a las y los juristas y a las personas que los encaminan a tal fin? La realidad es desalentadora. Con frecuencia las mujeres encuentran en la justicia más obstáculos que apoyo. Sorprende la falta de formación y de protocolos adecuados a sus necesidades, en las personas que, en las comisarías, primero deberían prestarles apoyo. Tampoco en las que, después de estudiar la licenciatura y preparar unas oposiciones, imparten justicia negando el sesgo de género pese a alguna loable iniciativa de parte del Consejo General del Poder Judicial de crear un observatorio contra la Violencia doméstica y de Género y una Comisión de igualdad, o la existencia de una Fiscalía contra la violencia de género. Del mismo modo ignoran las diferencias que del sexo se derivan, quienes ejercen la tarea de asesorar jurídicamente Recientemente, el Gobierno de nuestra Comunidad financió unas Jornadas sobre el Síndrome de alienación parental (SAP) pese a la negación de tal carácter por parte de la sociedad científica por poner un ejemplo de la acogida con que cuenta cualquier defensa no de la masculinidad sino del machismo.

Para ver como prende lo que podemos calificar como micromachismos (Lorente) no hay más que intentar explicar al alumnado de las ciencias jurídicas que, por ejemplo, feminismo no es lo contrario de machismo. La cuestión son también los mensajes encontrados o simplemente sembradores de la duda por parte del profesorado.

En 2008, con motivo del proceso de convergencia en EEES, se publicó en la universidad de Valencia un trabajo sobre "los estudios de Derecho en Europa" que era la culminación de una serie de actividades dirigidas a la "difusión, información, formación en nuevas metodologías docentes, acciones de análisis y de evaluación de la adaptación de los EEES, asi como acciones para la generación y dotación de nuevos materiales docentes". El primero de los artículos, referido a los estudios de Derecho en Europa, con carácter general, recogía una cita de un autor reconocido como uno de los autores pioneros, entre los estudiosos, en la defensa de los derechos de las mujeres, Stuart Mill: "…la función de la Universidad es hacer personas competentes, cultas, sensatas y esto les hará ser también buenos profesionales: depende de una educación general que les haga juristas filósofos –que exijan y sean capaces de retener principios, en vez de sobrecargar la memoria con detalles" (citado por García Añón en "Los estudios de Derecho en Europa y la reforma de los planes de estudio: reflexiones y propuestas", 2008). En la era en que por la Red podemos acercarnos a cualquier texto, la tarea del profesorado debería ser suministrar herramientas que capacitasen para pensar y formar mentes críticas abiertas a los avances sociales y democráticos.

2. Informe sobre los planes de estudio en los grados de derecho y ciencias políticas y de la administración

En esas mismas fechas la Unitat d'Igualtat de la Universitat de Valencia acometió la tarea de informar sobre los planes de estudio durante el proceso de elaboración de los mismos por acuerdo del Consejo de Gobierno. También los propios Estatutos de nuestra Universidad señalan que la Universitat de Valencia está al servicio, entre otras, "de la igualdad entre mujeres y hombres"(art.4). Con estos presupuestos nos fueron encargados los informes de los grados de Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración Pública. En ellos se daba cuenta de las disposiciones legales que incidían en la igualdad como eje transversal: la L.O. 1/2004, de Medidas de protección integral contra la violencia de género, que prescribe en su art. 4.7 el deber de la

Universidades de "incluir y fomentar en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal" y que de nuevo hace hincapié, en el art. 7, a la igualdad, al referirse a la formación del profesorado encomendando a "las administraciones educativas la adopción de las medidas necesarias para que los planes de formación inicial y permanente del profesorado se incluya una formación específica en igualdad". En el mismo sentido, la LOIMH recalca lo dicho, en su art. 25, al referirse a la igualdad en el ámbito de la educación superior "las administraciones públicas en el uso de sus competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad de mujeres y hombres"

En el ámbito de la legislación específicamente universitaria, citamos el RD 1397/2007 de desarrollo de la LO 4/2007 de 12 de abril por la que se modifica la LO 6/2001 de 21 de diciembre que establece en el art. 3.5ª: "entre los principios generales que deben inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudio deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre mujeres y hombres, debiendo incluirse en los planes de estudio en que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos".

2.1.1. Del informe destacamos que, en el plan de estudios de Derecho, los objetivos eran muy amplios y en CPAP aparecian de forma más concreta como el de "ser capaz de realizar un análisis riguroso de la realidad política y social española e internacional" y "ser capaz de analizar y sintetizar la comunicación oral y escrita en lengua nativa y de realizar tareas de asesoramiento, toma de decisiones, mediación, diseño y valoración de estrategias de actuación, así como la elaboración de instrumentos políticos y sociales adecuados….". En este sentido apuntábamos la importancia de ampliar la redacción de estos dos objetivos introduciendo la perspectiva de género así como referencias a la igualdad de mujeres y hombres.

En cuanto a las competencias en el grado de Derecho se dividían en dos apartados: instrumentales, interpersonales en las que se reconocía "la diversidad y multiculturalidad" y sistémicas que recogían la "sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y medio ambiental". Tampoco se recordaba la perspectiva de género a la hora de recoger las competencias generales entre las que sí aparece la importancia

del derecho como sistema regulador de las relaciones sociales…la capacidad de entender el derecho en su dimensión histórica…donde podrían haber tenido cabida.

2.1.2. Tampoco se va más allá en el grado de Ciencias Políticas y de la Administración, aunque sí se contemplaba, entre las competencias específicas, la de "saber analizar las políticas de respeto a la igualdad entre mujeres y hombres…", y la de introducir variables de género en la elaboración de informes y dictámenes. Considerabamos que debería añadirse en las competencias generales, "la eliminación de las formas sexistas del lenguaje utilizando vocablos que sean inclusivos de ambos géneros".

En ambos casos no se habían incorporado de forma general objetivos y competencias dirigidas a:

- Capacitar al alumnado en la comprensión de la perspectiva de género y en su aplicación como metodología de análisis y transformación de la realidad social discriminatoria.
- Plantear la incorporación de nuevas metodologías para la investigación y la enseñanza en la que se incorporen los estudios de género.
- El uso del análisis de género en todas las materias del título para que el alumnado desarrolle la capacidad de pensamiento crítico.
- Transmitir al alumnado la metodología necesaria para concebir e implementar políticas de igualdad.
- Que el alumnado logre manejar y aplicar de forma integral los conocimientos de la Ciencia Política desde la perspectiva de género y los pueda llevar a la práctica.
- Formar a profesionales cualificados que intervengan eficazmente ante situaciones de desigualdad entre mujeres y hombres.

2.2.1. Competencias por materias en Derecho

Al analizar las competencias de cada materia observamos que la adscripción de contenidos estába más basada en la tradición, la inercia, y el peso de las relaciones de poder de las escuelas, a la que se acompañaba la ambigüedad y amplitud del concepto de libertad de cátedra. Sorprende que en Derecho Civil, donde se reconoce el significado institucional de la idea de persona y su protección, se reconoce la importancia del Derecho como regulador de las relaciones sociales y de la adquisición de una conciencia crítica, no se mencionase el papel del Derecho en la construcción del

sujeto político que entraña la exclusión de las mujeres. Especialmente era significativa la ausencia de una materia referida al Derecho Penal y género cuando sí se incluía un Derecho penal de menores.

En Derecho Constitucional, la materia más próxima a las autoras de los informes, considerábamos que difícilmente se puede prescindir en la Teoría del Estado de explicar la influencia de la estructura patriarcal en la creación del Estado, especialmente el diseñado en nuestra Constitución como "social y democrático de Derecho" puesto que el concepto de democracia impone necesariamente la participación/integración de hombres y mujeres con plenitud, como sujetos políticos iguales. Nos parecía deficitaria la comprensión de los cuatro pilares en que se asienta nuestro Estado: igualdad, justicia, libertad y pluralismo político, sin referencia a la desigualdad de las mujeres respecto de los hombres ante estos valores o principios. En la misma línea, como ya apuntábamos al principio,subrayamos el insuficiente sistema de garantías cuando el sujeto de los derechos es la mujer: derecho a la vida, al trabajo, a la salud, a la participación política.
Pensamos que materias como Teoría del Derecho, Historia del Derecho y Derecho Romano resultan sumamente apropiadas para explicar la historia de la subordinación de las mujeres hasta la actualidad. Lo mismo cabría decir de asignaturas tan dispares como el Derecho Eclesiástico o la Economía política especialmente relevantes en la discriminación/ocultación de las mujeres. Nos sorprendía también la ausencia de referencia alguna a la igualdad/posición de la mujer en el contenido de la materia Instituciones políticas de la Unión Europea. La Unión ha implementado la igualdad como una de sus prioridades y ha servido para que se adopten políticas por los Estados miembros dirigidas a la igualdad de mujeres y hombres en todos los ámbitos

2.2.2. Competencias por materias en Ciencia política y de la Administración Publica.

Entre los módulos y materias con las que contaría la titulación no figuraba ninguna específica sobre género, ni básica, ni obligatoria ni optativa. En la denominación de ninguna de ellas se incluían aspectos relativos a la igualdad de hombres y mujeres o a la perspectiva de género.

Únicamente figuraba entre los contendidos y las competencias de las materias:

-Una referencia a la "desigualdad y exclusión social en los comienzos del siglo XXI" en los contendidos de la materia básica de Sociología en la que debería incluirse una referencia a la situación de las mujeres

-En los contenidos de la materia Formas de organización administrativa figura un genérico "Igualdad en las administraciones públicas"

-En los de Política comparada: "La igualdad en los sistemas políticos"

-En los de Cultura, comportamiento y actores políticos: "Comportamiento, actores y género". En este caso aparece además como competencia numero 6: "conocer el papel de la mujer en el comportamiento político y en los actores políticos". Una redacción mejorable que aclararía la competencia que se adquiere con esta materia

- En los contenidos de Sistema político español: "La igualdad en la política española".

-En Políticas públicas sectoriales: "Género y políticas de igualdad".

-En Estado de Bienestar aparece como competencia numero 5: "Conocer el papel de la mujer en el Estado de Bienestar".

- En la materia optativa Religión y Política en el mundo contemporáneo figura como contenido de la misma: "Mujer, igualdad jurídica, religión y política".

Contenidos que no se ven vinculados en ninguna caso a la adquisición de competencias y que en consecuencia parecían puestos sin coherencia metodológica.

Se hacía mención genérica en estos pocos casos a la igualdad, pero no de modo específico a la igualdad de hombres y mujeres en cada uno de esos ámbitos

En ninguno de los contenidos de las materias aparecía referencia alguna a los estudios feministas y de género, ámbitos de investigación ampliamente consolidados en el estudio de la Ciencia Política.

Por todo ello, pensábamos faltaba en la formación de las personas que se graduarán en esta titulación de formación específica relacionada con la comprensión y el aprendizaje, entre otros, de la metodología comunitaria de elaboración, ejecución y evaluación de los programas y planes de igualdad de oportunidades, de la adquisición de competencias en cuestiones tan relevantes en el futuro profesional de las personas egresadas en esta titulación como el asesoramiento sobre el contenido de la Ley Orgánica de igualdad

efectiva entre mujeres y hombres o sobre el de las leyes autonómicas de igualdad, el saber aplicar las medidas de acción positiva y la transversalidad de género, elaborar informes de impacto de género, analizar y evaluar las políticas públicas de igualdad, reconocer las competencias de los organismos públicos en materia de igualdad, analizar los datos sobre la participación de las mujeres en la toma de decisiones políticas

2.3. Recomendaciones

La primera de las recomendaciones que consideramos era la conveniencia de introducir una materia específica, que permitiese a las personas que se van a graduar en Ciencias Políticas y de la Administración adquirir los conocimientos sobre las Relaciones de Género, la construcción del sistema sexo-genero, y sus repercusiones en la políticas, en el diseño e implementación de las mismas desde una perspectiva de género, en los derechos de ciudadanía, y en las instituciones. Ello permitiría formar al alumnado acerca de los mecanismos sociales, económicos, políticos e ideológicos que intervienen en la construcción de las desigualdades sociales entre hombres y mujeres.

Igualmente, en el grado de Derecho se tendría que facilitar los contenidos necesarios para comprender la importancia, en las actividades profesionales para las que se faculta al alumnado, de la igualdad como algo directamente emanado de la esencia del Derecho.

Pensamos era importante introducir, de manera transversal, la metodología de los estudios de género que permitiese superar el sesgo de la perspectiva androcéntrica en la transmisión de conocimiento en Ciencia Política y de la Administración Pública.

También recomendábamos introducir objetivos y competencias del modo señalado en los apartados anteriores de tal forma que fuese posible la transversalidad y que la perspectiva de igualdad de género se incorporase por todos los actores involucrados en el diseño y adopción de medidas políticas y en todos los niveles y etapas, tal y como ha indicado el Consejo de Europa.

3. Conclusiones

Nos parece de gran importancia aprovechar estas jornadas para hacer un balance acerca de la evolución de los planes de estudio así como para intercambiar puntos de vista sobre la inclusión de las mujeres como sujetos políticos, sobre el reconocimiento de la

perspectiva de género como un concepto fundamental para la igualdad y para una adecuada aplicación de las normas, en la formación de profesionales del Derecho.

Desde la aparición/creación del Estado constitucional, que establece como uno de sus presupuestos básicos la igualdad, no ha dejado de intentarse que este principio se hiciera realidad prohibiendo constitucionalmente la discriminación por razón de sexo.

La transversalidad y el concepto "género" han sido aportaciones de los conocidos como "estudios de las mujeres" que han sido reconocidos como aportes científicos a los que las Conferencias internacionales de la mujer de Naciones Unidas, especialmente la celebrada en Pekin, han dotado de contenido político. Pese a ello cuesta desligar al Estado de su origen y modo de ser masculino.

La ciudadanía es el concepto básico en la construcción del Estado moderno que implica un cambio cualitativo en la relación de las personas con el poder: el paso de súbditos a ciudadanos. Es el famoso pacto que refleja el paso del estado de naturaleza a la sociedad regida por normas. Como hemos destacado las mujeres no fueron consideradas como sujetos en ese pacto, fueron los hombres los que se erigieron en representantes de toda la sociedad. Como tales utilizaron su exclusiva ciudadanía para plasmar en la norma la visión y el papel que les correspondía a las mujeres. Espacio público/espacio privado con la consecuencia de subordinación y relegación de las mujeres y la no inclusión en el primer derecho que define la ciudadanía: el derecho de sufragio. Ser ciudadana implica ser sujeto de todos los derechos fundamentales en igualdad de condiciones. La prohibición específica de discriminación y posteriormente la evaluación del impacto de género son medios para la integración de las mujeres como sujetos políticos.De esta forma deben integrarse en la formación de las y los juristas.

El objetivo principal a conseguir es la comprensión acerca del lugar en la sociedad, la condición y el poder de las mujeres en la construcción y evolución del Derecho y, por ende, en la génesis y desarrollo de la democracia, a fin de permitir el análisis de las cuestiones más problemáticas que las diferencias de sexo y género producen en el ámbito jurídico, de un lado, y, de otro, el planteamiento de soluciones en las actuales relaciones de igualdad de sexos concebidas por los vigentes sistemas jurídico-políticos occidentales, haciendo especial referencia al ordenamiento español (lo que incluye el europeo y el internacional), concretamente en la nueva regulación del matrimonio, la ley integral contra la violencia de género y las leyes estatales y autonómicas de igualdad.

La transición política que trajo la democracia a nuestro Estado y que produjo una carta fundamental en la que se plasmaba un modelo de Estado social y democrático de derecho con un amplio contenido de Derechos Fundamentales no lograba la superación de las diferencias políticas y culturales entre hombres y mujeres.

El derecho, es una de las ciencias sobre las que más influye la perspectiva de género que preside la interactuación entre los diferentes poderes y la ordenación jurídica que es establecida por el poder. Esta ordenación es, formalmente, aceptada por la mayoría de la ciudadanía en la medida que el poder político ha sido elegido siguiendo las reglas del juego democrático. Así el derecho una vez establecido resulta ser un conjunto de normas abstractas sobre las que se ha borrado su origen, pasando a ser las normas de todos sin ningún tipo de caracterización concreta, pero con efectos distorsionadores en su aplicación.

El conocimiento científico del derecho, como cualquier otra disciplina, no puede hacerse en el vacío, sino que ha de referirse a las realidades que lo posibilitan y a las que intenta regular. Las mujeres forman parte de esta realidad y por tanto han de asumir el papel que les corresponde como sujetos sociales y no sólo como objetos de la ciencia del derecho.

75. EL PROYECTO DE MEJORA EDUCATIVA "¿CÓMO INTRODUCIR LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN ASIGNATURAS JURÍDICAS?"

Asunción Ventura Franch, Departamento de Derecho público, Universitat Jaume I. E-mail: ventura@dpu.uji.es

María José Senent Vidal, Departamento de Derecho privado, Universitat Jaume I. E-mail:senent@dpr.uji.es

Santiago García Campa, Departamento de Derecho del Trabajo y de la Seguridad Social y Eclesiástico del Estado Universitat Jaume I. E-mail: gcampa@dtr.uji.es

Resumen:

El proyecto denominado "¿Como introducir la perspectiva de género en asignaturas jurídicas?" tiene dos objetivos básicos: capacitar al profesorado participante en los conocimientos y habilidades que le permitan desarrollar las asignaturas a su cargo con perspectiva de género; y elaborar recursos adecuados sobre la materia.
Nuestra propuesta es que todas las asignaturas jurídicas se analicen desde las relaciones de poder que se han generado en cada materia en concreto, tomando en consideración las diferencias que en ella se planteen entre los hombres y las mujeres. Para ello, sería recomendable situar al inicio del temario los conceptos y principios básicos sobre igualdad y no discriminación; y abordar, además, la metodología necesaria para aplicar la perspectiva de género a lo largo de la asignatura, así como la introducción al lenguaje de género y a fuentes de datos desagregados que ilustren la posición de mujeres y hombres.
La aplicación de la perspectiva de género a asignaturas concretas nos ha llevado a la elaboración de sus correspondientes Guías docentes, a fin de adaptarlas a los nuevos Grados. Como instrumento de apoyo, se está desarrollando un cuestionario que ayude a verificar, de forma ágil y sencilla, que la asignatura incorpora la perspectiva de género.

Palabras clave: perspectiva de género, Grado de Derecho, estudios de género, guías docentes

1. El proyecto de mejora educativa "¿Cómo introducir la perspectiva de género en asignaturas jurídicas?": Características y desarrollo

El artículo 25 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres señala que "1. En el ámbito de la educación superior, las Administraciones públicas en el ejercicio de sus respectivas competencias fomentarán la enseñanza y la investigación sobre el significado y alcance de la igualdad entre mujeres y hombres. 2. En particular, y con tal finalidad, las Administraciones públicas promoverán:

a) La inclusión, en los planes de estudio en que proceda, de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres. b) La creación de posgrados específicos. c) La realización de estudios e investigaciones especializadas en la materia."

Por su parte, el artículo 4.7 de la Ley orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género establece que "las universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal". Y el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, recoge en su artículo 3.5 que "entre los principios generales que deberán inspirar el diseño de los nuevos títulos, los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse: a) desde el respeto a los derechos fundamentales de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en que proceda, enseñanzas relacionados con esos derechos".

A todo ello hay que añadir las previsiones normativas equivalentes contenidas en las diferentes Leyes autonómicas en materia de igualdad de mujeres y hombres (así, por ejemplo, el art. 9 de la Ley 9/2003, de 2 d'abril, de la Generalitat Valenciana, para la igualdad entre mujeres y hombres), y las que se recogen en buena parte de los Estatutos de las Universidades españolas.

Por todo ello, durante el curso 2009/2010, en el marco de la convocatoria de ayudas para proyectos de mejora educativa de la Universitat Jaume I de Castellón, un grupo de profesoras y profesores de los tres departamentos de Derecho nos propusimos elaborar y llevar a la práctica un proyecto a fin de iniciar la introducción de la perspectiva de

género en las asignaturas que debíamos impartir. En él, nos marcábamos dos objetivos básicos: capacitar al profesorado participante en los conocimientos y habilidades que le permitan desarrollar las asignaturas a su cargo con perspectiva de género; y elaborar materiales y recursos adecuados sobre la materia y ponerlos a disposición de la comunidad universitaria.

El proyecto, denominado "¿Como introducir la perspectiva de género en asignaturas jurídicas?", se estructura en tres partes, la primera de las cuales se llevó a cabo en el curso 2009/2010, a fin de realizar una primera aproximación a la teoría del género y su aplicación a las distintas áreas de conocimiento del Derecho, así como a la utilización de herramientas metodológicas que se consideran idóneas.

Más concretamente, durante esta primera parte del proyecto se realizaron tres seminarios de trabajo. En el primero de ellos, la profesora Asunción Ventura realizó una exposición sobre "Feminismo a través de la historia", a fin de situar el contexto histórico y actual de los estudios de género. En los siguientes seminarios, el resto del profesorado del proyecto fue presentando diversos materiales que, de manera experimental, había ido elaborando (presentaciones de lecciones con perspectiva de género[868]) o recopilando (glosarios de términos, fuentes de datos, enlaces a información en Internet... etc.), y que podrían servir para la realización de docencia con perspectiva de género.

En estas reuniones se produjeron además las intervenciones de un experto en metodologías de aprendizaje inclusivo, el profesor Juan Andrés Traver; y una experta en aplicación de lenguaje de género, la licenciada en filología y técnica del Servicio de comunicación de la Universitat Jaume I, Lourdes Pascual Gargallo[869].

Los materiales presentados en cada sesión fueron debatidos colectivamente, a fin de contribuir, de manera cooperativa, a su mejora; y fueron puestos a disposición de todo

---

[868] Santiago GARCÍA CAMPÀ, "Igualdad efectiva en el Derecho sindical"; Amparo GARRIGUES GIMÉNEZ, "Derecho del Trabajo-Planes de igualdad"; Mª José MATEU CARRUANA, "Igualdad en el acceso al empleo, dinámica y extinción de la relación laboral"; Mª José SENENT VIDAL, "Dret privat i gènere; Fernando de VICENTE PACHÉS, "La perspectiva de género en el Derecho de la prevención de riesgos laborales: la violencia laboral de género". Todas las presentaciones están publicadas en el Aula virtual del proyecto mediante licencias Creative Commons Reconocimiento- No comercial, 3.0, http://creativecommons.org/licenses/by-nc/3.0/es/

[869] La presentación de Lourdes PASCUAL GARGALLO, "Ús no sexista del llenguatge. Com introduir la perspectiva de gènere en assignatures jurídiques", también está publicada en el Aula virtual del proyecto mediante una licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial, 3.0.

el grupo mediante su publicación en el Aula virtual del proyecto. El contenido de dicha Aula virtual se organizó en un módulo de información general sobre el proyecto (en el que se incluyó una herramienta de comunicación entre las y los integrantes del proyecto, el fórum de noticias); y catorce módulos temáticos, titulados: 1. Historia del feminismo; evolución de los derechos de las mujeres; conceptos básicos. 2. Derecho constitucional y género. 3. Planes de igualdad en las empresas. 4. Igualdad de género en el acceso al empleo, formación y promoción profesional, salario y extinción de la relación laboral. 5. Igualdad de género en la negociación colectiva. 6. La perspectiva de género en el derecho de la prevención de riesgos laborales: violencia laboral de género. 7. Derecho privado y género. 8. Glosario de términos. 9. Fuentes de datos. 10. Enlaces de interés. 11. Documentación de interés. 12. Las mujeres son blogueras. 13. Normas básicas. 14. Lenguaje de género.

La segunda parte del proyecto se viene desarrollando en el curso 2010/11 e incluye en su programación la profundización en la teoría feminista y en la utilización del lenguaje de género, y la aplicación práctica de la perspectiva de género en tres asignaturas: "Libertades públicas", de la Licenciatura en Derecho; " Derecho sindical", del Grado en Relaciones laborales; y "Derecho de las tecnologías de la información y de las comunicaciones", del Grado en Ingeniería Informática. En el punto 3 siguiente, sintetizaremos los resultados de dicha aplicación a la asignatura "Derecho sindical".

La tercera parte, a realizar durante el curso 2011/2012, tiene dos objetivos: continuar con la dotación de perspectiva de género a otras asignaturas; y elaborar una "Guía de buenas prácticas para la aplicación de la perspectiva de género a asignaturas jurídicas".

El proyecto, codirigido por las profesoras Asunción Ventura Franch, del área de Derecho constitucional, y Mª José Senent Vidal, del área de Derecho mercantil, está integrado además por el siguiente profesorado del área de Derecho del trabajo y de la Seguridad Social: Santiago García Campá, Amparo Garrigues Giménez, Mª José Mateu Carruana y Fernando de Vicente Pachés. Además, como ya hemos apuntado, se cuenta con la colaboración de un experto en la metodología del Apredizaje cooperativo, el profesor Juan Andrés Traver Martí, del àrea de Teoría e historia de la educación; y de una experta en lenguaje de género, la licenciada en Filologia y Técnica de asesoramiento lingüístico Lourdes Pascual Gargallo. Participan también, en tanto que

becarias del grupo de investigación Derecho y Género y de la Fundación Isonomía, las estudiantes Lucía Romaní Sancho, Kenia Paz Guifarro, Ana Maria Julián Edo y Elisa Iniesta Pérez de Gracia.

2. La perspectiva de género y su aplicación en la docencia de las ciencias jurídicas

a) marco jurídico de los estudios de género

Los estudios de género han sido objeto de regulación jurídica en el Estado español, tanto en las leyes relacionadas con la igualdad de mujeres y hombres como en la legislación en materia de universidades. Normativa estatal y autonómica coinciden en señalar la necesidad de integrar el principio de igualdad en las políticas de educación y en fomentar la enseñanza sobre el alcance y significado de la igualdad de mujeres y hombres en la educación superior, para que la formación en cualquier actividad profesional contribuya al conocimiento y desarrollo de sus principios. Veamos esta regulación con algo más de detalle.

La Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de, Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (LOMPIVG) se promulga con vocación de ser una ley integral y, por tanto, abarcar los diferentes ámbitos en que se puede incidir para eliminar la violencia y proteger a las víctimas. En ese contexto, uno de los aspectos que la Ley considera necesario abordar es el relativo al sistema educativo y, en relación con ello, en su artículo 4.7 establece, como hemos visto, que las universidades incluirán y fomentarán en todos los ámbitos académicos la formación, docencia e investigación en igualdad de género y no discriminación de forma trasversal.

Tampoco la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (en adelante LOI) puede obviar el debate acerca de la importancia de la educación y la formación, y por ello incorpora en su Título II, dedicado a las Políticas Públicas de Igualdad, el anteriormente citado art. 25, que regula la igualdad en el ámbito de la educación superior.

Ambas normas distinguen dos ámbitos claramente diferenciados: por una parte, la aplicación de la perspectiva de género en toda la formación universitaria, dado que, como veremos, el saber universitario ha sido construido hasta ahora desde una óptica exclusivamente masculina; es necesario, pues, revisar los contenidos desde una

perspectiva de género. Y por otra parte, es necesario intensificar los estudios sobre la igualdad de mujeres y hombres en los grados que, por su especialización y el desarrollo posterior de determinadas profesiones, tengan especial relación con estas materias[870].

Por otra parte, también en la regulación específica de las universidades se han introducido referencias expresas a la igualdad entre mujeres y hombres como uno de los valores que la Universidad ha de "cuidar de manera especial". Así se expresa en el Párrafo 12 del Preámbulo de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (en adelante LOM-LOU) y para hacerlo realidad, se establecen diferentes medidas a lo largo de la Ley[871].

En el ámbito de la investigación, se señala que la universidad la desarrollará a fin de garantizar el fomento y la consecución de la igualdad (art. 41. LOU), además de incidir en la necesidad de que las mujeres participen en los grupos de investigación y de la creación de programas específicos sobre igualdad de género. En cambio, en relación con la docencia, a pesar de ser una de las funciones básicas de la universidad, la LOM-LOU (art. 39, que modifica el art. 41.1 de la LOU) no introduce ninguna política relacionada con alcanzar una sociedad tolerante e igualitaria, en la que se respeten los derechos y libertades fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres[872].

Por lo demás, salvo aspectos puntuales, la LOM-LOU no contempla los criterios que deben presidir la elaboración de los planes de estudio, sino que deja en manos del Gobierno su establecimiento; sin perjuicio de que, para ello, el Ejecutivo no puede

---

[870] Se ha de recordar además que el mencionado art. 25 LOI también se refiere expresamente a la inclusión de enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres en los posgrados. Efectivamente, los ahora denominados posgrados universitario son parte de la enseñanza reglada a consecuencia de la adaptación de las enseñanzas al Espacio Europeo de Educación Superior. Por ello, de acuerdo con la Ley integral, todos y cada uno de ellos deberían incluir la igualdad y no discriminación en una perspectiva transversal. La LOI se refiere también a la creación de posgrados específicos, relacionados con la materia de igualdad de mujeres y hombres, lo que no resulta incompatible con la obligatoriedad de introducir en todos los posgrados la perspectiva de género porque, efectivamente, puede necesitarse en esta materia una especialización tanto en la vertiente profesional como investigadora.

[871] Así, por ejemplo, las previsiones relativas a la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los diferentes órganos que se regulan, como las contenidas en los arts. 13, b); 27.1; 41.4...

[872] Únicamente cabe mencionar, y ello en el contexto de la inclusión de las personas con discapacidad en las universidades, lo establecido en el apartado 5 de la Disposición adicional vigésima cuarta de la LOU (modificada ahora por el apartado Noventa del artículo Único de la LOM-LOU), en el sentido de que todos los planes de estudio propuestos por las universidades deben tener en cuenta que la formación en cualquier actividad profesional debe realizarse desde el respeto y la promoción de los derechos humanos y los principios de accesibilidad universal y diseño para todos.

apartarse de los mandatos legales y debe concretar unas directrices que se adecuen a los valores y principios y reglas prescriptivas señalados en las leyes.

De acuerdo con dicha potestad se dictó el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. En él, entre los principios generales que deben inspirar el diseño de los nuevos títulos, se indica (art. 3.5, a) que los planes de estudios deberán tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse "desde el respeto a los derechos fundamentales y de igualdad entre hombres y mujeres, debiendo incluirse, en los planes de estudios en los que proceda, enseñanzas relacionadas con dichos derechos".

De ello se infiere, a nuestro entender, que el diseño de todos los planes de estudio debe tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse con el respeto a la igualdad de mujeres y hombres. Desde esta perspectiva, para capacitar correctamente a los y las futuros/as profesionales, los planes de estudio no pueden eludir la inclusión de enseñanzas que permitan conocer las causas de desigualdad, buscar soluciones para lograr la igualdad de mujeres y hombres y, por tanto, una sociedad más integrada y democrática en el siglo XXI.

Pero además, la exigencia legal de la introducción de los estudios de género en las universidades, siendo un argumento de peso, no es el único; existen otros, tanto o más importantes si cabe, para reclamar que los estudios de género se incorporen a los grados universitarios.

En primer lugar, la constatación de que el saber oficial no ha incluido la perspectiva de género, por lo que se convierte en un saber parcial y, consecuentemente, «acientífico» (ver infra, el concepto de género). Para corregir esto se necesita ampliar sus conocimientos, incorporando, por una parte, a la mitad de la humanidad como sujeto y objeto de estudio, y por otra, el análisis de la las situaciones que se «revelan», que se ponen de manifiesto al incorporar el género, dado su carácter relacional.

En segundo lugar, porque la modificación de los planes de estudios supone una oportunidad, un momento adecuado para ello, si se tiene en cuenta que uno de los principios en los que se basan los acuerdos de Bolonia (1998) y la consiguiente creación del Espacio Europeo de Educación Superior, es el de desarrollar Europa. Dicho desarrollo no podría ya entenderse completo hoy en día si se prescinde de los estudios de género: desde los años setenta la Unión Europea desarrolla políticas de igualdad de

género y fomenta expresamente la introducción de la perspectiva de género en toda clase de estudios e investigaciones.

Y la tercera y última razón obedece a que la consolidación de estos estudios en las instituciones académicas en general constituiría no sólamente un, por lo demás, merecido reconocimiento académico a quienes se han dedicado a ellos; también supondrá el aprovechamiento social de una ya larga y notable contribución científica, hasta ahora «invisibilizada» pero importante en la construcción de un mundo más igual y solidario, en su desarrollo de los efectos que el sistema de género provoca en el saber humano**.**

Efectivamente, para el cumplimiento del mandato legal de introducir estudios sobre la igualdad de mujeres y hombres existe una notable cantidad de conocimientos acumulados (Evans, 1997:57), un gran cuerpo teórico desarrollado fundamentalmente por el feminismo académico, que permite introducir el análisis de género en cualquiera de las materias de estudio que se imparten en las universidades. Pero... ¿se está llevando a cabo su inserción?

b) la elaboración de los planes de estudio por las Universidades

La autonomía universitaria es un derecho de configuración legal y la Ley Orgánica de Universidades es el cauce sobre el que se concreta y garantiza tal derecho. No obstante, se ha de tener en cuenta que, como ha referido el Tribunal Constitucional (STC26/87, FJ4), su ejercicio se ha de llevar a cabo con sumisión a la Constitución y a las leyes.

Como ya hemos reiterado, la LOMPIVG (art. 4.7) establece un mandato a las universidades para que incluyan y fomenten "en todos los ámbitos académicos la formación en igualdad de género y no discriminación de forma transversal". Por tanto, no cabe duda que las universidades a la hora de elaborar los planes de estudio deben incorporar los estudios de género. La cuestión radica en preguntarse qué deberían haber hecho las universidades en su autónoma elaboración de los nuevos planes de estudio en relación con los estudios de género.

Frente a ello se podría argumentar que el Gobierno no ha desarrollado —ni en el citado RD 1393/2007 por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, ni en el RD 861/2010, de 2 de julio, que lo modifica— las directrices necesarias para que las universidades puedan cumplir este mandato. Pero no es menos

cierto que ambos Reales Decretos dejan un amplio margen a la autonomía universitaria que permite sobradamente establecer este tipo de enseñanzas.

De los 240 créditos de que se compone un plan de estudios, las directrices del Gobierno sólo comprometen 36, lo que posibilita la inclusión de otras materias diferentes a las señaladas en el RD 1393/2007. En efecto, el art. 12.5 del RD 1393/2007 señala que el plan de estudios deberá contener un mínimo de 60 créditos de formación básica, de los que al menos 36 estarán vinculados a algunas de las materias que figuran en el anexo II del mismo RD para cada una de las ramas de conocimiento; pero el resto de créditos hasta 60 pueden estar configurados por materias básicas de la misma u otras ramas de conocimiento de las incluidas en el citado anexo II o por otras materias, siempre que se justifique su carácter básico para la formación inicial del estudiantado o su carácter transversal. Además, queda en el ámbito de la autonomía universitaria el diseño de los 130 créditos restantes.

Por todo ello cabe concluir que, con independencia de que el Gobierno al dictar el RD 1393/2007 no haya desarrollado correctamente las normas legales en materia de igualdad de mujeres y hombres en el ámbito universitario, las universidades pueden conjugar cómodamente su autonomía y su obligación de cumplir dicha legislación, muy especialmente la relativa al mandato contenido en el transcrito art. 4.7 de la Ley contra la violencia de género.

Todo ello nos lleva a afirmar que cualquiera de los planes de estudio que no incorpore asignaturas vinculadas a la materia de estudios de género o no obligue a desarrollar las materias mediante una perspectiva de género de carácter transversal, incumple las Leyes en materia de igualdad y, por tanto, es susceptible de impugnación. Analicemos, pues, qué tipo de conocimientos han de verse recogidos en los planes de estudios de los nuevos grados.

c) significado de la acepción "género"

Los denominados «estudios de género» (Ventura, 2007:526) aparecen a finales de los años sesenta y principios de los setenta en Estados Unidos y Europa (Bosch, Ferrer y Alzamora, 2006:66), vinculados, desde sus inicios hasta la actualidad, en buena medida, al feminismo académico, que los desarrolla y que construye con ellos las bases para

fundamentar todas las medidas de igualdad que, con posterioridad, se han adoptado en el ámbito público y privado en los últimos años.

Y aunque tienen una larga tradición en el ámbito académico, su reconocimiento como «saber oficial» todavía no se ha realizado en toda su extensión, ni está suficientemente delimitado cuál es su contenido. Por ello y porque en demasiados casos se produce todavía la confusión de asociar "estudios de género" con "estudios de y/o sobre mujeres", resulta conveniente concretar los criterios que deben presidir este tipo de estudios.

Así, efectivamente, con habitualidad se afirma que todos aquellos estudios e investigaciones que hacen referencia a las mujeres son estudios e investigaciones de género; en realidad se trata de algo muy diferente. La palabra género denota la manera en que las relaciones entre los sexos se producen y se institucionalizan. En este sentido, los estudios de género analizan la relación de los géneros masculino y femenino y la posición de subordinación que ocupan las mujeres y la posición de dominación que ocupan los hombres.

Si sólo se estudia la posición que ocupan las mujeres o sólo la que ocupan los hombres en la sociedad, el análisis resultante es parcial y acientífico y también, hasta cierto punto, incomprensible: ningún tipo de dominación puede entenderse sin estudiar las relaciones que se producen entre la persona subordinada y la persona dominante. Por ello, se hace necesario analizar dichas relaciones, qué relaciones de poder han generado, qué relaciones económicas, qué relaciones sociales, familiares y personales. De ahí, que los estudios de género deban integrar en sus análisis esa idea más omnicomprensiva de las relaciones que han generado las diferentes asignaciones de funciones sociales en base al sexo.

Cualquier estudio e investigación debe realizarse desde la perspectiva de género, lo que supone considerar sistemáticamente las diferencias entre las condiciones, situaciones y necesidades respectivas de las mujeres y los hombres y desvelar las formas sexuadas del saber. A partir de este análisis se origina un nuevo saber que aporta una visión más completa frente a la parcialidad de la ciencia actual.

El género ha sido definido como el conjunto de prácticas, creencias, representaciones y prescripciones sociales que surgen entre los integrantes de un grupo humano en función de una simbolización de la diferencia anatómica de hombres y mujeres (Lamas, 2002:134). Es una construcción social, basada en la biología, pero a partir de la cual se

asignan roles en función de la pertenencia a un sexo; representa una interpretación social de lo biológico para determinar cómo «deben ser» lo masculino y lo femenino.

Los roles asignados son diferentes y tienen una significación y valoración también diferente: en términos generales se puede decir que los roles asignados al sexo masculino tienen una valoración superior a los asignados al sexo femenino. Así, el mundo se divide entre lo masculino y femenino y en función de ello se estructura toda la organización social, política, económica, cultural y psicológica. Este orden atraviesa, además, aunque con diferentes matices, todas las sociedades históricamente conocidas, por lo que se puede afirmar que está tan arraigado que se confunde con un supuesto «orden natural» que no necesitaría de justificación (Pousada, 2003:10[873]). Los estudios de género permiten «deconstruir»este tipo de estructuras sociales y señalar que ninguna jerarquía ni subordinación son producto de un orden natural.

En cualquier caso, la mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres ni está dirigida exclusivamente a ellas. Es una cuestión de concepción del mundo y de la vida, que hay que conocer y sobre la que hay que actuar, para modificarla y establecerla sobre presupuestos igualitarios.

Aunque existen divergencias en su conceptualización, en general la categoría género es una definición de carácter histórico y social acerca de los roles, identidades y valores que son atribuidos a varones y mujeres e internalizados mediante procesos de socialización. Siguiendo a Susana Gamba (2008) señalamos algunas de sus características principales:

- Es una construcción histórica, por lo que puede variar de una sociedad a otra y según las épocas;
- Es una relación social, porque descubre las normas que determinan las relaciones entre mujeres y hombres;
- Es una relación de poder;
- Es una relación asimétrica;

[873] "esas definiciones legitimadas de «lo femenino» y «lo masculino» influyen, regulan, o determinan formas de relación social entre los varones y las mujeres que se caracterizan por una distribución desigual de espacios de poder a partir de una prescripción de roles diferenciados —percibidos como hecho «natural» y destino inevitable—"

- Es una relación extensa, que no sólo afecta a las relaciones entre los sexos sino que alude también a otros procesos que se dan en la sociedad: instituciones, símbolos, identidades, sistemas económicos y políticos, ...etc;
- Es transversal, porque atraviesa todo el entramado social, articulándose con otros factores como la edad, estado civil, educación, etnia, clase social, etc;
- Es una propuesta de inclusión, porque la problemática a que dan lugar las relaciones de género hace que deban buscarse soluciones, cambios que afecten a hombres y a mujeres.
- Es la búsqueda de una equidad, que sólo será posible si las mujeres conquistan el ejercicio del poder en su sentido más amplio: poder dirigir, disfrutar, crear, elegir, ser elegida, ...etc.

Estas características reflejan de una manera muy clara el entramado que se ha construido alrededor de la diferencia sexual y que ha condicionado la vida de hombres y mujeres estableciendo un sistema de poder basado en el sexo masculino, del que son excluidas las mujeres, y que no sólo afecta a las relaciones entre los sexos sino que condiciona toda la estructura social, ideológica y normativa. Alcanza pues, tanto a las relaciones sociales como a las jurídicas.

Todo ello hace de la perspectiva de género un instrumento metodológico especialmente necesario para el estudio del Derecho, dado que las normas jurídicas configuran la ordenación de un sistema social determinado. Como se ha indicado, el enfoque de género es especialmente productivo cuando se aplica al Derecho, que, "al ser un conjunto de normas y disposiciones que rigen las relaciones sociales, constituye un factor determinante para la igualdad o la desigualdad entre hombres y mujeres"; tanto es así que, el ordenamiento jurídico, manifestación concreta de las normas que regulan una sociedad en un momento histórico determinado, se convierte a su vez en "un medio para la formación de género" (Staff, 2000:4 y 6).

En ese sentido, "la ley, al establecer reglas, institucionaliza no solamente las conductas que serán aceptables [...] sino que mucho más sutilmente va creando formas de pensar que establecen lo que será considerado, por el común de la gente, racional o irracional, objetivo, científico y universal *versus* subjetivo, acientífico y particular. Tal vez más peligroso aún, hasta puede determinar qué será considerado «natural» y qué no lo es.

[...] La ley como «discurso» refleja y al mismo tiempo actúa sobre la sociedad" (Facio, 1999:111).

d) la perspectiva de género en el estudio del derecho

El Derecho, a partir de la Ilustración, se ha fundamentado sobre la abstracción y la universalidad, pero tales conceptos son criticados y sometidos a revisión por la teoría crítica feminista, que advierte que deben ser testados desde la perspectiva de género. En ese sentido se indica que el sujeto de la norma, el denominado «sujeto universal» (Amorós, 2000:124), es en realidad un modelo muy alejado de la idea de universalidad, que se puede identificar con las particularidades de algunos hombres pero no con todos ellos, y en ningún caso con todas las personas. Las mujeres han sido excluidas de este sujeto, tan interiorizado, tan asumido por la norma que incluso, hasta hace escaso tiempo —y todavía, en muchos casos, se sigue denominando así— se hace referencia al "hombre, como sujeto universal y abstracto" del Derecho. Frente a ello, el cuestionamiento de dicho sujeto universal y la activación del principio de igualdad han aportado elementos de análisis para «deconstruir» su pretendida universalidad y abstracción.

El propio concepto de igualdad, como hemos señalado con anterioridad (Ventura, Sevilla y García, 2007:69), también se ha sustentado sobre un modelo de persona que se identifica con los hombres —en realidad, con las particularidades de algunos hombres— y ha partido de una posición estrictamente formal, sin incorporar las diferencias existentes en la ciudadanía (Behabib, 2005:101). El modelo jurídico liberal ha obviado las diferencias (Ferrajoli, 2005:10[874]); precisamente, la idea de la igualdad formal se sustenta sobre la necesidad de no tomar en consideración las diferencias existentes entre las personas; se pretende que las diferencias no tienen por qué tener interés para el Derecho salvo que sitúen a las personas en condiciones evidentes de desigualdad. La igualdad del Estado liberal huye del reconocimiento de las diferencias porque cuestionan, de manera importante, la igualdad formal o, lo que es lo mismo, su abstracta afirmación de la igualdad.

---

[874] El modelo de Estado liberal se sustenta sobre la homologación jurídica de las diferencias, las diferencias (sexo) son valorizadas y negadas. Todas resultan devaluadas en aras de la igualdad, de una abstracta afirmación de la igualdad.

Dicho de otro modo, la igualdad formal se construye sobre una ficción jurídica y responde a una valoración de aquellos aspectos o circunstancias que tienen algunos hombres —en un primer momento, los blancos y propietarios— que son los sujetos implícitos de la norma. Es el mismo modelo sobre el que también se construye el sujeto universal y el sujeto constitucional, que deja fuera al resto de las personas: los hombres blancos no propietarios y los hombres negros y de otras etnias, así como, por supuesto, a todas las mujeres.

Con posterioridad, el Estado social ha ido incorporando nuevos derechos y nuevas titularidades de los mismos, pero sin cuestionar, sin revisar el modelo sobre el que se sustenta el sujeto constitucional. Es cierto, no obstante, que la incorporación de las mujeres en los textos constitucionales y en las leyes supone, aunque de manera implícita, un cuestionamiento del citado modelo, o al menos un reconocimiento de que, desde luego, el sujeto "hombre" o las menciones a "todos" e incluso a "los ciudadanos" no se corresponde en realidad con el sujeto verdaderamente universal, ya que ha sido necesario explicitar que las mujeres también son sujetos de derechos.

El sujeto y, sobre todo, el modelo que se ha interiorizado en la norma es, pues, el modelo masculino. En ese sentido, de una manera sintética, podemos señalar la existencia de dos grandes modelos sociales, con diferentes variantes e interacciones: uno, el modelo femenino, vinculado al ámbito privado —con independencia de que muchas mujeres estén también en el ámbito público, como modelo, participan del privado—, que no goza de reconocimiento en ninguno de los niveles de valoración (jurídica, social y económica), y sobre el que los hombres de cualquier raza, color o posición social ejercen el poder. En cambio, los hombres pertenecen a otro modelo, también con diferentes variantes e interacciones: el modelo del ámbito público, donde se centra todo el debate y reconocimiento en cualquiera de los citados niveles de valoración.

Es por ello que resulta más fácil la integración de aquellos hombres que originariamente estaban excluidos, ya que participan del mismo modelo. Tal y como se les va reconociendo e igualando desde la norma, tienen más facilidad de alcanzar condiciones de igualdad, porque sólo es en el ámbito público donde sufren discriminación,

fundamentalmente por razón de raza. En el ámbito privado todos ejercen ya el poder y, por tanto, sólo necesitan alcanzar la igualdad en el ámbito público dónde, además, la intervención del Estado para establecer niveles de igualdad es más potente.

Las mujeres tienen, en cambio, un doble obstáculo: en el ámbito público sufren discriminación precisamente porque los hombres ejercen el poder y además plantean una gran resistencia a la igualdad de las mujeres, entre otras motivaciones por miedo a compartir el poder y perder la posición que ocupan; y en el ámbito privado, donde la acción del Estado es más débil porque se considera un ámbito reservado a la intimidad y con grandes limitaciones para establecer acciones políticas para la igualdad, y dónde además existe un poder masculino que aparentemente no lo es porque está mezclado con sentimientos y con el mito del amor.

Todos estos condicionantes dificultan que las mujeres puedan adquirir condiciones de igualdad. El modelo al que «pertenecen» —porque el sistema patriarcal así lo ha estructurado— las posiciona siempre en condiciones inferiores a las de los hombres; y no resulta suficiente ni, por supuesto, el reconocimiento de la igualdad formal[875], ni tampoco el de la igualdad material. Incluso en el contexto de la igualdad material, en cuanto se plantean diferencias por razón de sexo que requieren de medidas correctoras de acción positiva para alcanzar la igualdad en el ejercicio de los derechos, se discute habitualmente su constitucionalidad.

En base a las anteriores consideraciones se plantea como propuesta de análisis desde la perspectiva de género incorporar en el estudio del Derecho el cuestionamiento sobre la parcialidad del sujeto universal y, por tanto, incluir la experiencia vivida por hombres y mujeres; crear conocimientos y normas jurídicas que den cuenta de la pluralidad de los sujetos de las normas jurídicas y analizar si éstas no generan exclusión o discriminación de alguno de los sujetos. Habría que avanzar en estos estudios a fin de elaborar un nuevo sujeto universal omnicomprensivo de hombres y mujeres que, además, integre las

[875] Porque "las leyes no son neutrales [...] no tienen iguales efectos en hombres y mujeres pues la historia nos ha demostrado que sólo formalmente somos iguales ante la ley [...] el Derecho no es un conjunto de normas escritas que se aplican de manera aislada de un contexto social, cultural, político y económico [...] son necesaria e irremediablemente impactadas por las creencias, costumbres y pensamientos de las personas que las elaboran, aplican y fiscalizan" (Villarreal Chávez, citada en Staff, 2000:4)

diferencias mediante un sistema de equivalencia de las mismas que permita eliminar las posibles discriminaciones que se generan en la aplicación de las normas.

Para introducir este análisis en el Grado de Derecho sería necesaria una asignatura que explicara el origen patriarcal del Derecho, la necesidad de la «deconstrucción» del sujeto abstracto y universal y de la «reconceptualización» del Derecho desde una estructura igualitaria, integradora y que considere a mujeres y hombres desde una posición relacional y no jerárquica y discriminatoria. La existencia de una asignatura de este estilo facilitaría también el análisis de cada una de las demás asignaturas desde una perspectiva de género puesto que el alumnado tendría una formación en Derecho y Género[876].

Pero como quiera que no se incluye en los Grados de Derecho —al menos en los que hemos podido estudiar— una asignatura que concuerde con el contenido señalado, lo recomendable sería que en cada una de las asignaturas del grado se estudiara partiendo de la definición de género y se analizaran los sujetos incluidos en la norma, comprobando los efectos que la materia jurídica correspondiente tiene sobre los hombres y las mujeres, aportando también estadísticas para conocer la realidad de los dos sujetos y encaminar el análisis a realizar una propuesta que eliminara los posibles efectos adversos en las mujeres o en los hombres.

Para ello, en cada una de las asignaturas del grado se pueden aplicar los cinco pasos que, de acuerdo con la propuesta de Susana Gamba (Gamba, 2010:15) supone adoptar la perspectiva de género:

- "Reconocer las relaciones de poder que se dan entre los géneros, en general favorables a los varones como grupo social y discriminatorias para las mujeres;
- "Que dichas relaciones han sido construidas social e históricamente y son constitutivas de las personas;
- "Que las mismas atraviesan todo el entramado social y se articulan con otras relaciones sociales, como las de clase, etnia, edad, preferencia sexual y religión. [...]

[876] Se trataria de elaborar algo equivalente al excelente trabajo realizado por las profesoras BOSCH FERRIOL, FERRER PÉREZ, NAVARRO GUZMÁN y FERREIRO BASURTO para la Universitat de les Illes Balears, *Incorporación de los contenidos en igualdad de oportunidades y género en grado.*

- Que "no es un tema a agregar como si se tratara de un capítulo más en la historia de la cultura, sino que las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen sus efectos en la producción y reproducción de la discriminación, adquiriendo expresiones concretas en todos los ámbitos de la cultura: el trabajo, la familia, la política, las organizaciones, el arte, las empresas, la salud, la ciencia, la sexualidad, la historia."
- Que "la mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres ni está dirigida exclusivamente a ellas."

De acuerdo con esta propuesta, cualquiera de las asignaturas jurídicas debería analizarse desde las relaciones de poder que se han generado en esa materia en concreto, y para ello sería necesario tener en cuenta las diferencias entre los hombres y las mujeres y estudiar las normas que afectan al ámbito de estudio, para comprobar si contribuyen a mantener los roles tradicionales o por el contrario son normas que lo cuestionan e incorporan un modelo diferente y más adecuado a los principios de igualdad y no discriminación.

Consideramos que este trabajo debería realizarse mediante un análisis transversal que abarque todos y cada uno de los contenidos, ya que, como se ha se ha puesto de manifiesto anteriormente, todo el ordenamiento jurídico tiene interiorizado un orden patriarcal. Por ello, no sería recomendable concentrar la materia en un único tema de la asignatura, desligado del resto del programa. Cuestión distinta será que, dado que, como hemos señalado, no existe una asignatura específica, se pueda situar un tema al principio del temario dedicado a estudiar los conceptos y principios básicos sobre igualdad y no discriminación; en él se podrían abordar, además, la metodología necesaria para aplicar la perspectiva de género a lo largo del resto de la asignatura y las fuentes de datos desagregados que ilustren la posición de mujeres y hombres.

Otro de los elementos fundamentales en la aplicación de la perspectiva de género es estudiar el lenguaje que, en tanto que sistema de símbolos cuya finalidad es la comunicación, incorpora de manera implícita la percepción de la realidad, al trasmitir socialmente a las personas las experiencias acumuladas de generaciones anteriores, y que, a la vez, condiciona nuestro pensamiento y determina nuestra visión del mundo.

Desde una perspectiva de género, el lenguaje se ha estructurado a través de dos reglas básicas: la primera, utilizar el masculino como genérico universal, considerando "hombre" como comprensivo de "hombre y mujer"; y la segunda, «invisibilizar» a las mujeres, al no hacer referencia a ellas de manera expresa.

Los prejuicios sexistas que sobre las mujeres transmite el lenguaje son el reflejo del papel social que se les ha atribuido durante generaciones. Aunque dicho papel viene experimentando profundas transformaciones desde principios del siglo XX, y más particularmente en las últimas décadas, los mensajes que el lenguaje sigue transmitiendo refuerzan el rol tradicional de las mujeres y dan una imagen de ellas relacionada con el sexo y no con sus capacidades y aptitudes, que son, por otra parte, las propias de todos los seres humanos.

La LOI incorpora la obligación de la implantación de un lenguaje no sexista en el ámbito administrativo en general (art.14.11) y también hace referencia al mismo en el de la educación superior (art. 25). También a nivel internacional, la UNESCO ha aprobado unas Directrices sobre el empleo de un vocabulario que se refiera explícitamente a la mujer (Resolución 109 de la Unesco en su 25ª reunión, párrafo 3, apartado b). En cualquier caso, un análisis del Ordenamiento jurídico utilizando las propuestas para el uso del lenguaje no sexista eliminará aspectos discriminatorios, jerarquías, exclusiones, subordinaciones o expresiones que ridiculicen a las mujeres.

3. Aplicación de la perspectiva de género a una asignatura jurídica concreta

Como ya hemos apuntado en el apartado primero de la comunicación, la ejecución de la segunda parte del proyecto de mejora docente ha comenzado con la introducción de la perspectiva de género en tres asignaturas concretas. Como muestra de ello, sintetizaremos el proceso llevado a cabo para la elaboración de la Guía Docente de una de ellas, la asignatura «Derecho Sindical», obligatoria de segundo curso del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas.

La realización de esta tarea se ha servido fundamentalmente de dos instrumentos destinados a ayudar a la persona responsable de la asignatura: a) el formulario

denominado Guía Docente, cuyo contenido ha sido acordado por todas las universidades públicas de la Comunidad Valenciana; y b) el cuestionario de auto-evaluación para verificar que la asignatura incorpora la perspectiva de género.

La Guía Docente de la asignatura se estructura en los siguientes apartados: información general de la asignatura; justificación; conocimientos previos recomendables; competencias; resultados del aprendizaje; contenidos (descriptores de la asignatura); temario; bibliografía y otros recursos de interés; metodología didáctica; planificación del aprendizaje; sistema de evaluación; y otra información. Varios de los apartados citados cuentan además con subapartados. La persona responsable de la asignatura debe completar todos aquellos apartados cuyo contenido no viene determinado por el plan de estudios de la asignatura verificado por ANECA –que son competencias, resultados del aprendizaje, contenidos (descriptores de la asignatura), planificación del aprendizaje y sistema de evaluación–.

El cuestionario para verificar que la asignatura incorpora la perspectiva de género consiste en un *checklist* que comprende once tareas que la/el docente debe realizar durante la elaboración de la Guía Docente de la asignatura. El cuestionario, elaborado y propuesto por el profesor S. García Campá, todavía está en fase de experimentación, mediante su aplicación práctica por quienes participan en el equipo de investigación, a fin de decidir los *ítems* que deben componerlo, el sistema de valoración de cada ítem y la calificación cuantitativa y cualitativa final.

La primera tarea que contempla el cuestionario consiste en revisar la descripción de la asignatura en el plan de estudios verificado por ANECA, para comprobar si en su diseño se ha introducido o no la perspectiva de género. Utilizando para ello los resultados obtenidos por el equipo de investigación en el proyecto titulado «Integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de grado de la Universitat Jaume I de Castellón», dirigido por Amparo Garrigues Giménez y financiado por el Instituto de la Mujer en 2010, deben responderse las siguientes cuestiones:

a) Entre los objetivos de la titulación consta alguna referencia expresa al aprendizaje en materia de igualdad de mujeres y hombres.

b) Se han presentado alegaciones a la propuesta de plan de estudios relativas al aprendizaje en materia de igualdad de mujeres y hombres; en caso afirmativo, han sido aceptadas totalmente, parcialmente o han sido rechazadas.

c) En la composición de la Comisión académica interna y/o de la Comisión mixta universidad – sociedad se ha respetado el principio de presencia equilibrada.

d) La perspectiva de género ha sido enunciada de modo expreso como criterio metodológico transversal de la docencia o específico de la asignatura.

e) La asignatura incluye en su denominación, descriptor de contenidos, conocimientos previos recomendables, competencias o resultados del aprendizaje alguno de los siguientes criterios: igualdad, mujeres, hombres, género, sexo, discriminación, acción positiva, transversalidad, impacto de género, derechos.

f) La descripción de la asignatura en el plan de estudios emplea un lenguaje no sexista.

En caso de que los resultados obtenidos tras este análisis revelen que no se ha incorporado la perspectiva de género en el diseño de la asignatura, la/el docente propondrá a la Comisión académica de la titulación la tramitación de una solicitud de modificación de la asignatura para obtener la autorización de ANECA.

La segunda tarea del cuestionario consiste en elaborar la Guía Docente de la asignatura teniendo en cuenta diez criterios:

a) El lenguaje empleado no es sexista. Tampoco deberá serlo en el resto de materiales docentes empleados en la asignatura (p.e., diapositivas, prácticas, Aula virtual, examen…)

b) Se han indicado otras asignaturas del plan de estudios que incorporan la perspectiva de género o que incluyen contenidos sobre igualdad efectiva como conocimiento previo recomendable

c) Los contenidos docentes se han elaborados con perspectiva de género:

c.1) Se muestra el papel de las mujeres y los hombres en la evolución histórica de la disciplina o se explica su invisibilidad o exclusión

c.2) Los epígrafes muestran una atención particular a la igualdad efectiva de mujeres y hombres

d) La bibliografía incluye manuales, monografías o artículos científicos con perspectiva de género o elaborados por académicas

e) Se emplea alguna metodología docente que favorece la igualdad efectiva de mujeres y hombres (p.ej., aprendizaje cooperativo)

f) La normativa de referencia de la asignatura incluye al menos la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres y la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral para las víctimas de violencia de género.

f.1) La normativa de referencia de la asignatura incluye también un apartado específico de la normativa sobre igualdad efectiva internacional, europea, estatal y autonómica.

g) Quienes participan en actividades docentes consistentes en seminarios, jornadas, conferencias, etc., muestran la presencia de las mujeres como operadoras jurídicas de la disciplina.

h) La planificación temporal de la docencia está basada en un cálculo suficiente de la dedicación docente y discente[877]

---

[877] En relación con este ítem, debe tenerse en cuenta que ninguna medida es neutra desde una perspectiva de género, sino que tendrá un impacto diferente en estudiantes mujeres y varones. Así, por ejemplo, la dedicación temporal media diaria al hogar y a la familia en la población menor de veinticinco años es

Como se ha anticipado, todavía no se ha concluido el examen de algunas de las características del cuestionario. Así, puede optarse entre un cuestionario cerrado, de modo que la/el docente deba responder sí o no, o un cuestionario donde se asigne una puntuación ponderada en cada ítem, de modo que pueda obtenerse una calificación total cuantitativa. A partir de esa puntuación, y según un baremo numérico que, desde el cero hasta la puntuación máxima, esté clasificado en cuatro intervalos numéricos, se conocerá cualitativamente si la/el docente ha incorporado la perspectiva de género, si lo ha hecho suficientemente o insuficientemente o si, finalmente, no ha incorporado la perspectiva de género.

Por lo demás, la aplicación de dicho cuestionario a la Guía Docente de la asignatura Derecho Sindical del Grado en Relaciones Laborales y Recursos Humanos ha dado los siguientes resultados:

a) Primera tarea: revisar la descripción de la asignatura en el plan de estudios verificado por ANECA[878]

1. Se ha comprobado que entre los objetivos de la titulación se ha incluido la formación dirigida al fomento de políticas de igualdad o de género.

2. El objetivo anterior se materializa con la oferta de dos asignaturas optativas denominadas «Derechos fundamentales inespecíficos y relación laboral», en el itinerario jurídico-laboral, y «Análisis y promoción de la igualdad de género en el ámbito laboral», en el itinerario de recursos humanos). Sin embargo, en la primera asignatura no aparece ninguno de los términos enunciados en el apartado e) de la

---

de una hora y cuarenta y seis minutos en mujeres y de una hora y once minutos en varones (Instituto Nacional de Estadística 2009), de modo que una planificación temporal de las actividades académicas errónea, que asigne a las distintas actividades menor carga académica de la que realmente corresponde, tendrá un impacto desigual en mujeres y varones.

[878] Estos resultados han sido tomados del Anexo I del Informe de situación «Integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de grado de la *Universitat Jaume I* de Castellón» (CD-Rom), dirigido por la profesora A. Garrigues Giménez y financiado por el Instituto de la Mujer en 2010, concretamente de sus páginas 229 a 232.

primera tarea del *cheklist*, de modo que no introduce la perspectiva de género ni garantiza la formación en materia de igualdad efectiva.

3. En las asignaturas «Introducción a la Sociología» y «Análisis y promoción de la igualdad de género en el ámbito laboral» se incluyen contenidos relativos a la perspectiva de género, la no discriminación y la igualdad de mujeres y hombres. Además, la segunda asignatura describe resultados del aprendizaje conectados con la perspectiva de género.

4. La titulación no incluye como criterio metodológico general ni específico en alguna asignatura la introducción de la perspectiva de género.

5. En la normativa externa empleada por la comisión asesora interna no aparece ni la Ley Orgánica 3/2007, ni la Ley Orgánica 1/2004. La composición de la comisión asesora interna ha respetado el principio de presencia equilibrada, mientras que la comisión mixta universidad – sociedad no lo ha hecho.

6. La incidencia del uso sexista del lenguaje en la memoria de verificación del Grado es de un 58%, sensiblemente inferior a la media en el conjunto de las titulaciones (70%) y ligeramente inferior a la de las titulaciones de carácter jurídico – económico (63%).

b) Segunda tarea: aplicar los diez criterios contenidos en el *cheklist* a la elaboración de la Guía Docente de la asignatura Derecho Sindical:

1. En el apartado sobre la justificación de la asignatura se ha incluido la información siguiente: «La asignatura también muestra el papel de las mujeres y los hombres en las organizaciones sindicales, la contribución de la negociación colectiva en la igualdad efectiva de mujeres y hombres y, finalmente, la relación de diferentes instituciones jurídico-laborales de carácter colectivo (representación unitaria y sindical, huelga y conflicto colectivo) con el sistema sexo-género».

2. En el apartado dedicado al temario de la asignatura se han introducido los siguientes temas de estudio:

a. En la lección primera, dedicada al concepto, la evolución histórica y las fuentes del Derecho Sindical, se ha incorporado un subapartado destinado a explicar el papel de mujeres y hombres en el movimiento sindical

b. En la lección segunda, dedicada a los sujetos y el contenido del derecho de libertad sindical, se ha añadido un subapartado dedicado a explicar la conformación del sujeto jurídico titular de derechos y obligaciones

c. En la lección tercera, centrada en la representación del personal laboral en la empresa, se ha explicitado un nuevo subapartado centrado en las competencias de información y consulta a favor de la igualdad efectiva de mujeres y hombres. Además, se hará referencia al principio de presencia equilibrada en el momento de tratar la composición de los comités de empresa y las delegaciones de personal con tres integrantes.

d. En la lección quinta, dedicada a la negociación colectiva, se ha incorporado un subapartado sobre la igualdad efectiva en la negociación colectiva y los planes de igualdad en las empresas.

3. En el apartado en el que se contiene la bibliografía general y complementaria se han incorporado las siguientes referencias bibliográficas:

a. Benavente Torres, Inmaculada (2009): *Lecciones de Derecho Sindical*, Quiasmo, Madrid.

b. García Ninet, Jose Ignacio, Garrigues Giménez, Amparo (2007): *Comentarios a la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres*, Wolters – Kluwer, Madrid.

c. Díaz Sánchez, Pilar (2006): "Disidencias y marginaciones de las mujeres en el sindicalismo español": *Sociología del Trabajo*, 56: 101-116.

d. Agut García, Carmen (2004): *La sección sindical*, Bomarzo, Albacete.

e. Luxemburg, Rosa (2003): *Huelga de masas, partido y sindicato*, Fundación Federico Engels, Madrid.

f. Miñarro Yanini, Margarita (2009): *El cierre patronal*, Tirant Lo Blanch, Valencia.

Conclusiones

Tanto la legislación estatal y autonómica en materia de igualdad entre mujeres y hombres como la normativa reguladora de la enseñanza universitaria incorporan previsiones normativas que nos hacen inferir que el diseño de todos los planes de estudio debe tener en cuenta que cualquier actividad profesional debe realizarse con el respeto a la igualdad de mujeres y hombres. Por ello, para capacitar correctamente a los y las futuros/as profesionales, los planes de estudio deben incluir enseñanzas que permitan conocer las causas de desigualdad, buscar soluciones para lograr la igualdad de mujeres y hombres.

Para introducir este análisis en el Grado de Derecho sería necesaria una asignatura que explicara el origen patriarcal del Derecho, la necesidad de la «deconstrucción» del sujeto abstracto y universal y de la «reconceptualización» del Derecho desde una estructura igualitaria, integradora y que considere a mujeres y hombres desde una posición relacional y no jerárquica y discriminatoria. La existencia de una asignatura de este estilo facilitaría también el análisis de cada una de las demás asignaturas desde una perspectiva de género puesto que el alumnado tendría una formación en Derecho y Género.

Pero dado que no se incluye una asignatura de ese tipo, lo recomendable sería que en cada una de las del Grado se estudiara partiendo de la definición de género y se analizaran los sujetos incluidos en la norma, comprobando los efectos que la materia jurídica correspondiente tiene sobre los hombres y las mujeres, aportando también estadísticas para conocer la realidad de los dos sujetos y encaminar el análisis a realizar una propuesta que eliminara los posibles efectos adversos en las mujeres o en los hombres.

Para ello, un grupo de profesoras y profesores de los tres departamentos de Derecho de la Universitat Jaume I de Castellón estamos llevando a la práctica un proyecto de mejora educativa, con dos objetivos básicos: capacitar al profesorado participante en los conocimientos y habilidades que le permitan desarrollar las asignaturas a su cargo con perspectiva de género; y elaborar materiales y recursos adecuados sobre la materia y ponerlos a disposición de la comunidad universitaria.

Durante la primera parte del proyecto (curso 2009/2010) se ha realizado una primera aproximación a la teoría del género y su aplicación a las distintas áreas de conocimiento del Derecho, así como a la utilización de herramientas metodológicas que se consideran idóneas (aprendizaje cooperativo y lenguaje de género). En la segunda parte (curso 2010/2011) estamos profundizando en la teoría feminista y en la utilización del lenguaje de género, y hemos iniciado la aplicación práctica de la perspectiva de género a tres asignaturas. La tercera parte, a realizar durante el curso 2011/2012, tiene dos objetivos: continuar con la dotación de perspectiva de género a otras asignaturas; y elaborar una "Guía de buenas prácticas para la aplicación de la perspectiva de género a asignaturas jurídicas".

A la hora de abordar los denominados «estudios de género», constatamos que con habitualidad se considera que todos aquellos estudios e investigaciones que hacen referencia a las mujeres son estudios e investigaciones de género; pero, en realidad, se trata de algo muy diferente. La palabra género denota la manera en que las relaciones entre los sexos se producen y se institucionalizan. En este sentido, los estudios de género analizan la relación de los géneros masculino y femenino y la posición de subordinación que ocupan las mujeres y la posición de dominación que ocupan los hombres.

La aplicación de la perspectiva de género a cualquier estudio e investigación supone considerar sistemáticamente las diferencias entre las condiciones, situaciones y necesidades respectivas de las mujeres y los hombres y desvelar las formas sexuadas del

saber. A partir de este análisis se origina un nuevo saber que aporta una visión más completa frente a la parcialidad de la ciencia actual. En cualquier caso, la mirada de género no está supeditada a que la adopten las mujeres ni está dirigida exclusivamente a ellas. Es una cuestión de concepción del mundo y de la vida, que hay que conocer y sobre la que hay que actuar, para modificarla y establecerla sobre presupuestos igualitarios.

Y todo ello hace de la perspectiva de género un instrumento metodológico especialmente necesario para el estudio del Derecho, dado que las normas jurídicas configuran la ordenación de un sistema social determinado. Como se ha indicado"el ordenamiento jurídico, manifestación concreta de las normas que regulan una sociedad en un momento histórico determinado, se convierte a su vez en "un medio para la formación de género" (Staff, 2000:6).

Por ello, proponemos que todas las asignaturas jurídicas se analicen desde las relaciones de poder que se han generado en cada materia en concreto; para ello, sería necesario tener en cuenta las diferencias que en ella se planteen entre los hombres y las mujeres, así como estudiar las normas que afectan a ese ámbito de estudio, para comprobar si contribuyen a mantener los roles tradicionales o, por el contrario, son normas que lo cuestionan e incorporan un modelo diferente y más adecuado a los principios de igualdad y no discriminación.

Consideramos que este trabajo debería realizarse mediante un análisis transversal, que abarque todos y cada uno de los contenidos, ya que todo el ordenamiento jurídico tiene interiorizado un acusado orden patriarcal. Lo recomendable sería, a nuestro entender, situar un tema al principio del temario dedicado a estudiar los conceptos y principios básicos sobre igualdad y no discriminación; en él se podrían abordar, además, la metodología necesaria para aplicar la perspectiva de género a lo largo del resto de la asignatura así como la introducción al lenguaje de género y a las fuentes de datos desagregados que ilustren la posición de mujeres y hombres.

La aplicación de la perspectiva de género a asignaturas concretas nos ha llevado a la elaboración de sus correspondientes Guías docentes, a fin de adaptarlas a los nuevos

Grados. Como instrumento de apoyo, se está desarrollando un cuestionario que ayude a verificar, de forma ágil y sencilla, que la asignatura incorpora la perspectiva de género. Consiste en un *checklist*, que comprende once tareas que la/el docente debe realizar durante la elaboración de la Guía Docente de la asignatura y que todavía se encuentra en fase de experimentación, mediante su aplicación práctica, para decidir los *ítems* que finalmente deben componerlo, el sistema de valoración de cada *ítem* y su calificación cuantitativa y cualitativa.

Bibliografía

AMORÓS, Celia (2000): *Tiempo de feminismo*, Ed. Cátedra, Instituto de la Mujer, Madrid.

BEHABIB, Seyla(2005): *Los derechos de los otros. Extranjeros, residentes y ciudadanos,* Ed. Gedisa, Barcelona.

BOSCH FERRIOL, Esperanza; FERRER PÉREZ, Victoria; ALZAMORA, Aina (2006): *El Laberinto patriarcal*, Antropos, Barcelona (pp 66-72).

BOSCH FERRIOL, Esperanza; FERRER PÉREZ, Victoria; NAVARRO GUZMÁN, Capilla; FERREIRO BASURTO, Virginia (2011): *Incorporación de los contenidos en igualdad de oportunidades y género en grado*, Universitat de les Illes Balears, Palma.

EVANS, Mary (1997): *Introducción al pensamiento feminista contemporáneo*, Minerva, Madrid.

FACIO, Alda (1999), "Metodología para el análisis de género del fenómeno legal", en VV. AA., *Género y derecho*, (eds. A. Facio y L. Fries), Lom Ediciones/La Morada, Santiago de Chile, (99-136).

FACIO, Alda (2005), "Metodología para el análisis de género de un proyecto de ley", *Revista Otras Miradas*, vol. 4, núm. 1, http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/22827/1/articulo_1.pdf . Consultado 06/04/11.

FERRAJOLI, Luigi (2005): "Igualdad y diferencia", en FERRAJOLI, Luigi; CARBONELL, Miguel, *Igualdad y diferencia de género*, Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación, México D. F., http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1952/1.pdf . Consultado 06/04/11

GAMBA, Susana (2008): "¿Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?", http://www.nodo50.org/mujeresred/spip.php?article1395. Consultado 06/04/11. Y en *Diccionario de estudios de Género y Feminismos* , Editorial Biblos, Buenos Aires, Argentina.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2009): *Encuesta de Empleo del Tiempo 2009-2010* (http://www.ine.es/daco/daco42/empleo/eet2009.xls. Consultado: 1/4/2011.

LAMAS, Marta (2002): *Cuerpo: diferencia sexual y género*, Taurus, México.

LOVENDUSKI, Joni (1997): «Feminismo Institucional: Género y Estado», en URIARTE, Edurne; ELIZONDO, Arantxa, editoras: *Mujeres y Política*, Ariel, Barcelona, (201-231).

LUENGO RODRÍGUEZ, Tomasa; RODRÍGUEZ SUMAZA, Carmen (2009), "Enfoque de género en la docencia universitaria: apuntes para la elaboración de un protocolo de buenas prácticas", en JAIME DE PABLOS, Mª Elena, ed.: *Identidades femeninas en un mundo plural*, Audem, ISBN 978-84-96980-81-5, hhttp://www.audem.com/documentos/identidadesfemeninas.pdf. Consultado 06/04/11.

MORA, Enrico; PUJAL, Margot (2009): "Introducción a la perspectiva de género en la docencia universitaria", en 'Taula A: Planificació de la docència centrada en l'estudiant'. Girona: Universitat. [http://hdl.handle.net/10256/2017 Consultado 06/04/11.

POUSADA, Teresa H. (2003): "Género y cooperativas. La participación femenina desde un enfoque de género" Parte 2, Cuaderno de trabajo núm. 19, Ediciones del Instituto Movilizador de Fondos Cooperativos, Ciudad de Buenos Aires, Argentina, http://www.centrocultural.coop/modules/wfdownloads/singlefile.php?cid=3&lid=49, Consultado 06/04/11.

Red Feminista de Derecho Constitucional, http://www.feministasconstitucional.org/. Consultado 06/04/11.

SENENT VIDAL, Mª José (2009): "La regulación jurídica de las cooperativas desde una perspectiva de género", en *La economía social. Desarrollo humano y económico. III Congreso de la Red RULESCOOP*, Universidad del País Vasco, 2009, (315-333). ISBN 978-84-9860-196-1

STAFF WILSON, Mariblanca (2000), "La perspectiva de género desde el Derecho", http://www.legalinfo-panama.com/articulos/articulos_21a.htm . Consultado 06/04/11.

UNIDAD DE IGUALDAD DE LA UNIVERSITAT JAUME I DE CASTELLÓN (coord.) (2010): «Integración de la perspectiva de género y las enseñanzas en materia de igualdad de mujeres y hombres y no discriminación en los planes de estudio de grado de la Universitat Jaume I de Castellón» (CD-Rom)

VALPUESTA FERNÁNDEZ, Rosario (2010): "Diversidad y ciudadanía: una aproximación desde el pensamiento feminista", *Anuario de Derecho Civil*, Vol. 63, núm. 3, (1053-1125).

VENTURA FRANCH, Asunción (2004): "Constitución y Género: una relación jurídica compleja", en Balaguer Callejón, M.ª Luisa, editores: *XXV Aniversario de la Constitución Española. Propuestas de reformas*, Centro de Ediciones de la Diputación de Málaga, (411-430)

VENTURA FRANCH, Asunción (2007): "La integración de los estudios de las mujeres, feministas y de género en la universidad española", en VV. AA., *Igualdad ¿para qué? A propósito de la Ley Orgánica para Igualdad efectiva de mujeres y hombres,* Comares, Granada, (521- 537).

VENTURA FRANCH, Asunción; SENENT VIDAL, Mª José (2010): "Nuevas metodologías docentes en asignaturas de Derecho constitucional de la Universitat Jaume I, de Castellón", *Revista General de Derecho Constitucional* 9 (2010), http://www.iustel.com/v2/revistas/detalle_revista.asp?id_noticia=408896 . Consultado 06/04/11, 14:29

VENTURA FRANCH, Asunción; SEVILLA, Julia; GARCÍA CAMPÁ, Santiago (2007), "La igualdad efectiva entre mujeres y hombres desde la teoría constitucional", *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Derecho social Internacional y Comunitario*, MTAS, núm. 67, (63-81), http://www.mtin.es/es/publica/pub_electronicas/destacadas/revista/numeros/67/Est02.pdf . Consultado 06/04/11

VV. AA. (2007): *Comentarios a la Ley de igualdad*, (dir. J. I. García Ninet; coord. A. Garrigues), CISS, Madrid, ISBN 978-84-8235-596-2

ADENDA

76. LA FORMACIÓN EN COMPETENCIAS: ¿PREPARAN LAS FACULTADES DE DERECHO A LOS FUTUROS ABOGADOS? [879]

Fernando Díez Estella, Profesor de Derecho Mercantil, Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid). E-mail: fdiez@villanueva.edu

Mercedes de Prada Rodríguez, Profesora de Derecho Procesal, Centro Universitario Villanueva (adscrito a la Universidad Complutense de Madrid). E-mail: mprada@villanueva.edu

Resumen.
El aseguramiento de la calidad educativa en la enseñanza superior se sitúa como uno de los puntos prioritarios en el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Parte de esta calidad viene medida en términos de mejora de la empleabilidad de los titulados, lo que en los alumnos de Facultades de Derecho se traduce –en una gran mayoría- en su incorporación a los bufetes de abogados. En este trabajo se lleva a cabo un análisis crítico de la experiencia acumulada desde la implantación del modelo Bolonia en la Universidad. Sobre la base de la docencia de dos asignaturas cuyo entronque con el ejercicio de la abogacía es más patente, el Derecho Procesal y el Derecho Mercantil, y la implementación de experiencias prácticas de innovación docente, se proponen una serie de pautas para: 1) diseñar programas docentes orientados a la empleabilidad; 2) planificar actividades –académicas y extra académicas- prácticas que faciliten el posterior ejercicio de la abogacía; 3) orientar los estudios de Derecho hacia los despachos profesionales.

Palabras clave
Espacio Europeo de Educación Superior, estudios jurídicos, competencias, abogacía.

[879] Esta Comunicación tiene su origen en un trabajo realizado en el marco del Proyecto de Investigación "Análisis y elaboración de un catálogo de competencias y herramientas aplicables a las disciplinas de Ciencias Sociales y Jurídicas", del Área Jurídica del Centro Universitario Villanueva, y cuyo resultado ha sido la obra colectiva *"Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho"*, RODRÍGUEZ-ARANA, J. y PALOMINO LOZANO, R. (Dir.), Ed. Thomson-Aranzadi, Pamplona, 2009.

1. Introducción.

Como es bien sabido, el aseguramiento de la calidad educativa en la enseñanza superior se sitúa como uno de los puntos prioritarios en el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y en la implantación en la Universidad española de lo que se ha venido en llamar el "modelo Bolonia".

Puede afirmarse que parte de esta calidad viene medida en términos de mejora de uno de los conceptos que más protagonismo ha cobrado en este modelo de Bolonia: la empleabilidad de los titulados. A los efectos que nuestro estudio aborda, los alumnos de Facultades de Derecho, esto se traduce –en una gran mayoría- en su incorporación a los bufetes de abogados[880]. Naturalmente habrán de tenerse en cuenta también otras áreas posibles de trabajo de un licenciado en Derecho (desde la Función Pública, tras superar las pertinentes oposiciones, a la asesoría jurídica de empresa –como abogado in company-, el trabajo en Fundaciones, ONG's, etc.).

En estas páginas se lleva a cabo un análisis crítico de la experiencia acumulada desde la implantación del modelo Bolonia en la Universidad. Tomaremos como referencia la Universidad española, pero contrastando las pautas –y resultados- que se han obtenido aquí con el planteamiento habitual que a este respecto se ha seguido en otros países, principalmente Estados Unidos. En el ámbito anglosajón, y concretamente en Norteamérica, en nuestra opinión, van muy por delante de nosotros tanto en el entendimiento teórico del problema como en su solución en la práctica.

Este análisis se realiza sobre la base de la docencia de dos asignaturas cuyo entronque con el ejercicio de la abogacía es más patente, el Derecho Procesal y el Derecho Mercantil, y la implementación de experiencias prácticas de innovación docente, se proponen una serie de pautas para:

1) diseñar programas docentes orientados a la empleabilidad;

2) planificar actividades –académicas y extra académicas- prácticas que faciliten el posterior ejercicio de la abogacía;

3) orientar los estudios de Derecho hacia los despachos profesionales.

[880] Así lo reconoce la Memoria justificativa del Máster Universitario de Acceso a la Profesión de Abogado, presentada por la Universidad Complutense de Madrid para su verificación por la ANECA, cuando señala (punto 2.1.2) que "*acceder a la colegiación y al ejercicio de la abogacía es la vía de inserción laboral más habitual para quienes realizan estudios universitarios de Derecho*".

El concepto que hace de "bisagra" entre la docencia del Derecho en los Centros y Facultades universitarios, y el ejercicio de la abogacía en los despachos y bufetes es sin duda el de las competencias y habilidades, tan manido a veces en el debate académico en torno al E.E.E.S., tan reiterado y omnipresente en los diseños de planes de estudios, tan recurrente –desde la implantación del modelo Bolonia- en los Programas, Guías Docentes, Memorias, etc, que articulan el diseño de títulos y asignaturas.

Es quizá por ello que la formación en competencias y habilidades se ha convertido en el eje vertebrador de la nueva regulación en España de acceso a la profesión de abogado –y procurador- plasmada en el Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales. Como es bien conocido, una de las principales novedades que esta regulación prescribe es la obligatoriedad de un Máster de Acceso como requisito para la colegiación. A ello haremos también referencia en este trabajo.

El esquema que seguiremos será el siguiente: tras este apartado de introducción, se analizará, con carácter general, en el epígrafe II, la orientación de los programas docentes hacia la empleabilidad. Aquí la pregunta que nos haremos será la de si los actuales planes de estudio de Derecho preparan o no efectivamente a los estudiantes para el futuro ejercicio de la abogacía. A continuación, en el epígrafe III, cobra protagonismo como objeto de examen la cuestión de la formación en competencias y habilidades. Sentadas estas premisas, en el epígrafe IV se exponen dos experiencias prácticas, que pretenden ser una respuesta –o una propuesta- a la pregunta formulada anteriormente: se trata de la docencia de las asignaturas de Derecho Procesal y Derecho Mercantil en el Centro Universitario Villanueva, desde la óptica de su orientación práctica. Finalmente, en el epígrafe IV se ofrecen una serie de conclusiones a este trabajo.

2. La orientación de los programas docentes hacia la empleabilidad.

Como se ha señalado en la introducción, uno de los elementos claves de todo el proceso de reforma de los planes de estudio de Derecho en la Universidad española, derivado de la implantación del "modelo Bolonia", es acercar al alumno que termina su carrera al mercado laboral. Efectivamente, y de ello hablaremos más detenidamente en

un apartado posterior, se había detectado[881] la existencia de un enorme gap entre la formación que se imparte en las Universidades y los requerimientos y demandas del mercado laboral, brecha que era necesario cubrir. En el caso que nos ocupa, los estudios de Derecho, esta cuestión se ha abordado frontalmente en fechas muy recientes con motivo de algunas reformas legales sobre el ejercicio profesional jurídico.

En efecto, la formación en competencias y habilidades es el eje vertebrador da la nueva regulación española de acceso a la profesión de abogado y procurador. En efecto, el R.D. 775/2011 que aprueba el Reglamento[882] que desarrolla la Ley de Acceso a la Abogacía (en adelante, Reglamento de Acceso) parte de la premisa de que la Ley 34/2006 tiene como objetivo principal mejorar la capacitación profesional de los abogados, y que "para alcanzar el objetivo de una capacitación profesional especialmente cualificada la ley establece un sistema de formación en la excelencia que tiene tres pilares básicos: la realización de un curso formativo específico en el que se han de adquirir un conjunto de competencias profesionales específicas, el desarrollo de un periodo de prácticas externas y la realización de una evaluación de la aptitud profesional que culmina el proceso de capacitación con carácter previo a la inscripción en el correspondiente colegio profesional"[883]. Y sigue insistiendo, a la hora de regular la configuración de los cursos de formación, en que "deben garantizar la adquisición de las competencias exigidas para cada profesión", y que por parte de tanto el Ministerio de Justicia como el de Educación, la evaluación final de la aptitud profesional "tiene como finalidad asegurar que todos los profesionales hayan adquirido las competencias necesarias para el ejercicio de la abogacía o de la procura".

Estas competencias son detalladas en el articulado del Reglamento de Acceso al señalar que los títulos universitarios de Grado en Derecho deberán acreditar la adquisición de una serie de competencias jurídicas (art. 3.1):

---

[881] *Vid.*, entre otros, *Informe Universia – Accenture: las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad – Empresa*, disponible en la página web (consultada por última vez el 20 de mayo de 2013): http://universitarios.universia.es/especial.jsp?idEspecial=18&title=FORMACION-COMPETENCIAS-GARANTIA-FUTURO&idSeccion=10 En el estudio se extraen numerosas conclusiones, que deberían servir –en opinión de los autores, y en línea con lo que estamos analizando en esta Comunicación- para provocar un cambio en la educación superior, con el fin de ajustarla a las demandas reales del mercado de trabajo. Este estudio es pionero al considerar a las tres partes implicadas: responsables de contratación, universidades y estudiantes.

[882] Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales, *B.O.E.* núm. 143, de 16 de junio de 2011.

[883] Preámbulo Reglamento de Acceso (el subrayado es nuestro).

a) Conocer y comprender los elementos, estructura, recursos, interpretación y aplicación del ordenamiento jurídico e interpretar las fuentes y los conceptos jurídicos fundamentales de cada uno de los distintos órdenes jurídicos.

b) Conocer y comprender los mecanismos y procedimientos de resolución de los conflictos jurídicos, así como la posición jurídica de las personas en sus relaciones con la Administración y en general con los poderes públicos.

c) Conocer y saber aplicar los criterios de prelación de las fuentes para determinar las normas aplicables en cada caso, y en especial el de la conformidad con las reglas, los principios y los valores constitucionales.

d) Interpretar textos jurídicos desde una perspectiva interdisciplinar utilizando los principios jurídicos y los valores y principios sociales, éticos y deontológicos como herramientas de análisis.

e) Pronunciarse con una argumentación jurídica convincente sobre una cuestión teórica relativa a las diversas materias jurídicas.

f) Resolver casos prácticos conforme al Derecho positivo vigente, lo que implica la elaboración previa de material, la identificación de cuestiones problemáticas, la selección e interpretación del dato de Derecho positivo aplicable y la exposición argumentada de la subsunción.

g) Manejar con destreza y precisión el lenguaje jurídico y la terminología propia de las distintas ramas del derecho: Redactar de forma ordenada y comprensible documentos jurídicos. Comunicar oralmente y por escrito ideas, argumentaciones y razonamientos jurídicos usando los registros adecuados en cada contexto.

h) Utilizar las tecnologías de la información y las comunicaciones para la búsqueda y obtención de información jurídica (bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía, etc.), así como herramientas de trabajo y comunicación.

Estas se consideran las competencias jurídicas "genéricas", las específicas de la abogacía vienen recogidas en el artículo 10 del Reglamento[884]. Una primera reflexión es, ¿era necesario hacer estas dos "listas", las ocho genéricas y las quince específicas? ¿Se trata de un catálogo numerus clausus o es meramente orientativo? Nuestra opinión es

[884] Vid. Anexo 1.

que la técnica legislativa adoptada es muy defectuosa, y que la formación[885] de los abogados no se resuelve estableciendo un catálogo de competencias, a modo de check-list, como si la cualificación para el ejercicio de esta profesión se obtuviera con la mera adquisición de… ¿todas ellas? ¿Una mayoría suficiente?

A esto se añade el hecho de que este catálogo de competencias propuestas por el Reglamento de Acceso no coincide con el establecido por el Consejo General de la Abogacía, que prevé que toda escuela que establezca un curso de formación jurídica deberá incluir un plan de estudios que permita alcanzar el desarrollo de los objetivos que señala el artículo 18 del preceptivo Reglamento de Homologación[886], y que viene a constituir básicamente una tercera lista de dieciséis competencias[887], añadidas a las anteriormente citadas.

Para añadir un punto más de incertidumbre y confusión, nada sin embargo se dice en el Estatuto General de la Abogacía, aprobado[888] por el Pleno del CGAE el pasado 12 de junio de 2013, cuyo texto hace expresa mención a las reformas recientes a que venimos haciendo referencia en estas páginas, y paradójicamente en ningún sitio de su extenso articulado se nombran o enumeran las competencias que debería tener un abogado.

Por ello, la doctrina que se ha ocupado de estas cuestiones, ha puesto quizá más esfuerzo en intentar clasificar estas competencias que en evaluar su incidencia real en la empleabilidad de los alumnos. Así, se ha propuesto[889] una taxonomía de la lista que ofrece el Reglamento del CGAE que las clasifica en instrumentales, interpersonales y sistémicas. El objetivo de nuestro trabajo no es ahondar en este sentido, sino intentar analizar la virtualidad de dichos catálogos para la consecución de los fines propuestos, y ofrecer una serie de experiencias prácticas en las que pensamos que los alumnos de una

---

[885] Se resuelve diseñando planes de estudio e implementando las correspondientes metodologías docentes que aseguren su adquisición. *Vid.*, a este respecto, DE MIGUEL DÍAZ, M. (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Alianza Editorial, Madrid 2006.

[886] REGLAMENTO PARA LA HOMOLOGACIÓN DE LAS ESCUELAS DE PRACTICA JURIDICA Y LAS PRÁCTICAS DE INICIACIÓN A LA ABOGACÍA (aprobado por el Pleno del CGAE de 24-09-04 y modificado por el Pleno de 17 de febrero de 2006) Incluye las modificaciones acordadas por la Comisión Mixta Comisión de Formación del Consejo General de la Abogacía Española- Consejos Autonómicos de Colegios de Abogados de fechas 19 de octubre, 18 de diciembre de 2006 y 18 de enero de 2007, disponible en la web http://www.cgae.es.

[887] Vid. Anexo II.

[888] http://www.abogacia.es/2013/06/17/aprobado-por-unanimidad-el-nuevo-estatuto-general-de-la-abogacia/ (consultada por última vez el 28 de junio de 2013).

[889] TOMÁS MARTÍNEZ, G., "Competencias en la formación para el acceso a la abogacía", *Revista de Educación y Derecho*, nº 1, Octubre 2009-Marzo 2010, págs. 6 y ss.

Facultad de Derecho sí han adquirido una serie de habilidades y competencias que son precisamente las que se les van a exigir en el ejercicio de la abogacía.

Por tanto, y para concluir este apartado, simplemente señalar que vemos conveniente una "simplificación" de este tipo de catálogos, y su mejor sistematización, de cara a facilitar el proceso tanto de enseñanza (por parte del profesorado de las Facultades o Centros), como de aprendizaje (por parte de los alumnos), como de evaluación (por parte de las entidades públicas que tienen que certificar la adquisición de las mismas como por parte de los despachos que quieren incorporar a los abogados). Proponemos, en este sentido, que se adopte un catálogo más parecido al propuesto por la ABA hace ya más de 20 años (Vid., Anexo 3), en su conocido informe[890] dirigido a reducir el gap existente entre las Facultades de Derecho y el Ejercicio de la Abogacía.

3. La formación en competencias y habilidades para el ejercicio de la abogacía.

De todo lo anterior se deduce que no sólo el alumno, también el profesor[891] universitario ha debido actualizarse; incluso un nuevo lenguaje académico ha surgido de este proceso. Vocablos como competencias, capacidades, perfiles profesionales, tareas, aptitudes, destrezas, etc., han empezado ya a formar parte del lenguaje cotidiano del claustro académico que está formando parte de la implantación de Bolonia en las Universidades[892].

En efecto, se identifican primeramente las realizaciones profesionales, con las consiguientes tareas cuyo desempeño exigen. A partir de las mismas un adecuado reconocimiento de las capacidades que dichas tareas requieren arrojan las resultantes unidades de competencia que la formación universitaria debe proporcionar.

En la práctica, este nuevo enfoque supone que el estudiante pasa a ser el sujeto activo de la enseñanza; la docencia –entendida como transmisión de conocimientos- no es el único elemento integrante de este proceso. Hay un cambio de paradigma, y por tanto se exige del profesorado un nuevo estilo docente, en el que frente a la clásica clase

---

[890] *Legal Education and Professional Development – An Educational Continuum. Report of the Task Force on Law Schools and the Profession: Narrowing the Gap*, American Bar Association, July 1992.

[891] *Vid.*, a este respecto, DAY, C., *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Ed. Narcea, Madrid 2007.

[892] Los autores de esta Comunicación quieren agradecer a los ponentes del curso "*La Formación en Competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior*", celebrado en el Instituto de Ciencias de la Educación (Universidad Complutense de Madrid), los días 13, 14, 15 y 16 de febrero de 2006, sus valiosas aportaciones y sugerencias.

presencial basada en el método de la lección magistral se empleen las nuevas tecnologías, nuevos recursos didácticos[893], y –en el fondo- cuantos medios humanos y materiales contribuyan a un aprendizaje en parte en colaboración (en pequeños grupos, promoviendo el trabajo en equipo[894]) y en parte individualizado, pero en todo caso participativo[895]. Se trata, en definitiva, de crear nuevos entornos de aprendizaje a partir de nuevas estrategias docentes.

Partiendo de la base de que la Licenciatura de Derecho no ha formado parte fundamental de Proyectos como Tuning I y II o Tendencias IV[896] donde se ha hecho un seguimiento de la implementación de los nuevos modelos de aprendizaje, nos encontramos ante un título superior (Derecho) en el que la innovación docente está en fase experimental. Ahora bien, no podemos olvidar que la formación en competencias debe ajustarse a los objetivos propuestos de cada asignatura y, por tanto, debe cumplir los criterios establecidos en la guía docente de cada una de ellas, tal y como explicamos más adelante.

En cuanto al segundo objetivo, el de la excelencia académica, uno de los retos más difíciles que se le presentan a un profesor de universidad es el de conocer con precisión la calidad de su labor docente. Sin esa evaluación no resulta posible mejorar los métodos y los contenidos de las clases. Este reto suele afrontarse desde dos perspectivas distintas[897]: la primera, la más tradicional, es la de los cuestionarios que intentar obtener datos de determinadas dimensiones asociadas a la labor docente y que han llegado a convertirse en toda una corriente de investigación en el campo universitario[898]. El segundo enfoque, más reciente, establece modelos que parten de la autoevaluación como núcleo de un proceso reflexivo y participativo que permita describir y valorar la realidad.

---

[893] *Vid.*, sobre esta cuestión, PARCERISA ARAN, A. (coord.), *Materiales para la docencia universitaria*, Ed. Octaedro / ICE – UB, Barcelona 2005.

[894] Sobre este tema, *Vid.*, EXLEY, K., DENNICK, R., *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos.* Ed. Narcea 2007.

[895] *Vid.*, con carácter general, LÓPEZ NOGUERO, F., *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*, Ed. Narcea, Madrid 2005.

[896] Los trabajos elaborados por *Tuning* I y II, así como por *Tendencias III* y *IV* (*Universidades Europeas: puesta en práctica de Bolonia por parte de las Universidades*), de la EUA (*European University Association*) nos han servido para conocer el grado de implantación del Proceso Bolonia en todas las universidades europeas así como para sopesar los pros y contras de los modelos docentes utilizados.

[897] MUÑOZ CANTERO, RÍOS DE DEUS, ABALDE PAZ (2002) "Evaluación docente vs evaluación de de la calidad" *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, v.8, n.2, 103-134.

[898] PÉREZ JUSTE, R., "La calidad como reto en la universidad", en APOCADA, P. y LOBATO, C. (Eds): *Calidad en la universidad; orientación y evaluación*, Barcelona, 1997.

En esta línea se encuentran el Plan de Calidad de las Universidades en su primera y segunda convocatoria, así como numerosos estudios desarrollados en los últimos años[899]. Esta segunda manera de entender la evaluación supone un añadido fundamental: la necesidad de involucrar al profesorado de forma activa y positiva en este proceso. A este respecto, como ya hemos señalado en otra ocasión[900] (y por ello no vamos a extendernos aquí en esta cuestión), nos parece esencial la puesta en práctica de medios de evaluación de la calidad, en los cuales es perentorio que los profesores[901] realmente se involucren, así como el prestar más atención a lo que los propios alumnos piensan y perciben de la calidad de la enseñanza que reciben[902].

En nuestra opinión, pese a las carencias y deficiencias del "modelo Bolonia", en el caso concreto que nos ocupa, la carrera de Derecho, un aspecto en el que desde luego se ha dado un paso adelante es en orientar los estudios hacia el ejercicio de la abogacía. Desde luego, pueden ser más o menos discutibles los listados o catálogos de competencias, y más o menos exitosa la implementación de metodologías docentes que lleven a una efectiva adquisición de las mismas, pero lo cierto es que abandonar los modos de enseñanza puramente teóricos hacia otros modelos que, sin merma de la necesaria transmisión de conocimientos, incidan también en la adquisición de habilidades y competencias, lleva a que los alumnos que obtengan sus títulos universitarios de Derecho estén más cerca de ser futuros abogados.

La doctrina[903] que se ha preocupado de estudiar esta problemática ha propuesto, como metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias, básicamente las siguientes: las clases teóricas, los seminarios y talleres, las clases prácticas, las prácticas externas, las tutorías, el estudio y trabajo en grupo, y el estudio y trabajo autónomos del estudiante. Estas "modalidades", o maneras de organizar y llevar

---

[899] En el mencionado artículo de MUÑOZ CANTERO (2002) se citan los de GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D.; LÓPEZ FUENTES, R; HIDALGO DÍEZ, E.; GARCÍA LUPIÓN, B. y PEGALAJAR MORAL, M. (1999) "Evaluación del Profesorado Universitario por los Alumnos", en *Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas*, AIDIPE, Facultad de CCEE, Universidad de Málaga, 1999, págs. 228-232.

[900] DÍEZ ESTELLA, F., "La calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: Una propuesta metodológica para su evaluación y mejora en los estudios de Derecho", en *Innovación educativa en Derecho constitucional. Recursos, reflexiones y experiencias de los docentes*, Lorenzo Cotino Hueso, Miguel Angel Presno Linera (coord.), Ed. Universidad de Valencia, 2010.

[901] *Vid.*, con carácter general, GROS SALVAT, B. y ROMAÑÁ BLAY, T., *Ser profesor; palabras sobre la docencia universitaria*, Ed. Octaedro, ICE – UB, Barcelona 2004.

[902] *Vid.*, a este respecto, DÍEZ ESTELLA, F., *Implementing Bologna Process: Taking into Account What Students Think and Improving Professor's Performance in Class* (November 1, 2010); disponible en SSRN: http://ssrn.com/abstract=1831119

[903] *Vid.*, por todos, DE MIGUEL, M., *op.cit.*, págs. 21 y ss.

a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje son todos referidos al horario presencial, o semipresencial, y nos parecen insuficientes para la efectiva adquisición de las competencias y habilidades que requiere la profesión de abogado.

Por ello, desde la experiencia acumulada en la docencia de dos asignaturas de marcado carácter práctico (Derecho Mercantil y Derecho Procesal) y orientado al ejercicio de la abogacía, se exponen a continuación algunas propuestas prácticas que completan dichas modalidades.

4. Dos experiencias prácticas de docencia orientada al ejercicio de la abogacía.

En el Área de Derecho y Empresa del Centro Universitario Villanueva (UCM) utilizamos, desde hace años, distintas herramientas didácticas para apoyar la enseñanza de los programas de las asignaturas jurídicas y empresariales. Nuestro objetivo es el diseño de asignaturas que orienten y preparen a los alumnos hacia el ejercicio de la profesión y la empleabilidad. Si bien el Centro ha sido pionero en este aspecto, tras la implantación del EESS, si cabe con mayor incidencia, hemos seguido aplicando y actualizando estos mecanismos de aprendizaje con visibles y positivos resultados[904].

El art. 9.1 del RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, señala que "las enseñanzas de Grado tiene como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional". La enseñanza del Derecho tiene como objetivo fundamental, la formación de juristas, de profesionales especializados en la realización del Derecho y en la aplicación de la Justicia. En este sentido, es fundamental la adquisición de esos conocimientos, habilidades, competencias y valores que permitan, a su vez, que el alumno pueda realizar una progresiva actualización de los mismos a lo largo de toda su vida.

La obtención del título, como señala el art. 37 LOU, establece tres periodos o ciclos: Grado, Máster y Doctorado. En cada uno de ellos, los objetivos y las finalidades

[904] El EEES se centra en un aprendizaje autónomo y tutorizado del alumno que implica una modificación del rol del profesor y en el que sus métodos y estrategias didácticas, los materiales de apoyo y procesos de evaluación han de cambiar. Son tres los principios fundamentales que inspiran el modelo Bolonia: la competitividad o capacidad para atraer estudiantes europeos y de terceros países; la empleabilidad, centrando el aprendizaje en aquello que es relevante para el mercado de trabajo y tener un sistema claro que certifique que esos resultados son alcanzados; la movilidad interna y externa de estudiantes, profesores y personal

se van estructurando y complementando. La finalidad última es que los alumnos adquieran unos conocimientos generales del Derecho de forma interconexionada entre todas las disciplinas de la carrera[905].

Por otra parte, la ya citada Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y de Procurador de los Tribunales prevé la necesidad de seguir una formación específica que acredite la aptitud o capacitación profesional mediante la superación de la correspondiente formación especializada y la evaluación regulada por la ley.

4.1. El Derecho Mercantil.

Conforme a este planteamiento, se señalan a continuación cuáles han sido los recursos didácticos y la metodología seguida para impartir la asignatura de Derecho Mercantil. Es evidente que pueden llevarse a cabo una variedad casi ilimitada de metodologías orientadas a la adquisición de competencias y habilidades y no meramente a la transmisión de conocimientos, tal como lo demuestra la experiencia reciente en algunas de las mejores universidades del mundo, como Harvard[906], y de ello pueden encontrarse referencias en la abundante bibliografía existente[907]; aquí nos limitaremos a dejar constancia de las empleadas en el Centro Universitario Villanueva.

1. Actuaciones llevadas a cabo en el Aula.

(i) El temario de la asignatura elaborado por el profesor, está colgado en la página web[908] de la asignatura, a través de la herramienta "Campus Virtual", desde el primer día de clase, a la que tienen acceso –a través de la correspondiente clave- los alumnos, que pueden descargarse, además de los temas, los siguientes contenidos:

- Legislación
- Jurisprudencia

[905] GARCÍA GARRIDO, MJ. Y EUGENIO, F., *Estudios de Derecho y formación de juristas*, Dykinson, Madrid, 1988, pp. 87 y ss., matizan que las tres características generales de la actividad del jurista son: 1) la diversificación; 2) la integración o interdisciplinariedad y 3) la actualización de los conocimientos o formación permanente.

[906] "Harvard University Leads Interactive Teaching Method", By Linda K. Wertheimer, *The Boston Globe*, April 24, 2007.

[907] MCKEACHIE, WILBERT J., *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, Boston: Houghton Mifflin Co. (1999).

[908] http://www.villanueva.edu

- Artículos doctrinales
- Otros materiales

(ii) Las clases presenciales parten del supuesto de que el alumno trae ya leído el tema o los contenidos que se van a exponer, conforme al programa detallado que se les entrega el primer día de clase. Ello facilita que la clase pueda desarrollarse con un alto grado de participación, ya que el profesor no tiene que dictar los apuntes, sino que puede dedicar todo el tiempo necesario a indicar los aspectos más relevantes de cada lección, explicar aquellas cuestiones que puedan revestir mayor dificultad en cuanto a su comprensión, y –sobre todo- a preguntar a los alumnos sobre cuestiones particulares y resolver sus dudas.

(iii) Al comienzo o final de la clase, se dedica un tiempo de entre 15 a 25 minutos a la discusión de un "Ejercicio de clase", que se elabora y evalúa en la propia aula. Este tipo de ejercicios puede consistir en lo siguiente:

- Discusión sobre una noticia de prensa relativa a algún tema de actualidad que tenga relación con el contenido de la asignatura.
- Lectura de un texto jurídico (modelo de contrato, sentencia, breve artículo doctrinal, etc.) y posterior comentario.
- Distribución de los alumnos en grupos y discusión (a partir de posturas enfrentadas, que se indican respectivamente) de algún tema relevante de lo estudiado.

(iv) A lo largo de todo el curso, y a los efectos de obtener la correspondiente calificación del 33% de la asignatura consistente en la elaboración de "Casos prácticos"[909], se hace entrega a los alumnos de materiales de trabajo más elaborados, cuya resolución requiere un determinado número de horas de trabajo, y cuya entrega se exige por escrito. La elaboración de los mismos se recomienda que se haga en los grupos designados a tal efecto, o incluso en sub-grupos, que facilite la discusión sobre las cuestiones planteadas y el intercambio y confrontación de posturas enfrentadas.

(v) Como ha quedado dicho en un epígrafe precedente, un 33% de la evaluación final de la asignatura corresponde a la elaboración de un trabajo de investigación. Para ello, y una vez han pasado algunas semanas del Curso, que hayan permitido avanzar en

[909] Es conocido que el inventor del "método del caso" en el ámbito jurídico es Christopher C. Langdell, que fuera decano de Harvard Law School, y en la actualidad hay una corriente crítica de su incidencia en la formación universitaria en Derecho. *Vid.*, a este respecto (y abordando otros muchos temas interesantes en relación con el contenido de esta Comunicación), BÖHMER, M., *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Ed. Gedisa – Biblioteca Yale de Estudios Jurídicos, Barcelona 1999.

el programa y permitir a los alumnos familiarizarse con el contenido de la asignatura, se entrega a los alumnos un listado de posibles temas, para que elijan uno, y se les asigne un tutor (de entre el claustro de profesores de la Universidad, o bien de entre los profesionales que imparten la materia como Profesores Asociados) especialista en la materia.

(vi) Además de la dirección académica específica del trabajo de investigación, el alumno cuenta con un asesor académico de la asignatura que, mediante una serie de entrevistas personales a lo largo del curso (preferiblemente tres –como mínimo-, una al comienzo del curso, otra después de los exámenes parciales de febrero, y una tercera antes de los exámenes finales de junio) hace un seguimiento de diversos aspectos relacionados con la evolución del proceso de aprendizaje: comprensión de los conceptos esenciales, elaboración de los casos prácticos, intervención en clase, etc. Como veremos en un epígrafe posterior, el papel de este asesor –que reviste una caracterización próxima a la figura del tutor tradicional, aunque con perfiles y cometidos distintos- es esencial en la consecución de los objetivos propuestos.

(vii) Como complemento a la formación impartida en el aula, los recursos bibliográficos existentes en la Biblioteca y en las Bases de Datos informáticos que los alumnos deben consultar, el trabajo personal o en grupo, y la tutoría académica personal, se realizan, a lo largo del curso, visitas a diversas Instituciones jurídicas, empresariales, profesionales, etc., (Vid. algunos de los lugares visitados y actividades desarrolladas en el Anexo nº 4) que permitan al alumno un contacto más cercano con la realidad que está siendo objeto de estudio, y a la que se "enfrentará" en pocos meses.

(viii) Finalmente, para evitar que la única valoración que haga el propio alumno de la asignatura –a través de cuestionarios de evaluación y demás- tenga lugar al final del curso, una vez que ya no cabe la posibilidad de corregir algún aspecto o mejorar alguna carencia que aprecien, se les pide, de forma continúa, y de acuerdo con lo convenido con ellos al principio de curso (al transmitirles, como ha quedado dicho, que este cambio de modelo exige su implicación activa), feedback sobre la metodología y recursos empleados. Esto se lleva a cabo a través de los one-minute-paper[910],

[910] Sobre su difusión en el ámbito de la educación universitaria en EE.UU., *Vid.*, LIGHT, R., *Making the Most of College. Students speak their minds*, Harvard University Press, Cambridge (Massachussets), 2001. En esta obra, sobre la base de miles de cuestionarios enviados a alumnos, y cientos de entrevistas personales, el autor lleva a cabo un exhaustivo estudio de las opiniones y preferencias de los estudiantes de los principales *College* norteamericanos, extrayendo conclusiones muchas veces sorprendentes sobre qué es lo que de verdad valoran y demandan estos estudiantes. Pese a que muchas de estas conclusiones

consistentes en la redacción, de forma anónima, y en cinco minutos, de una breve nota en la que expresan libremente su opinión sobre el contenido concreto de una clase, la eficacia de una práctica, la idoneidad de los materiales o medios empleados, o cualquier otra cuestión particular del proceso de aprendizaje.

2. Actuaciones llevadas a cabo fuera del Aula.

(i) Simulación de Vista Oral. A lo largo del primer cuatrimestre del curso, se llevó a cabo una simulación de Vista Oral, relativa a un caso de Competencia Desleal. Se facilitó a los diversos grupos que se formaron en clase el relato de "Hechos probados", así como un modelo de "Demanda" y otro de "Contestación a la Demanda", que fueron remitidos conforme al calendario previsto a la respectiva contraparte. Como culminación de esta actividad de role-play, se convirtió el Salón de Actos en una Sala de Vistas, y dos grupos actuaron de demandantes y demandados, bajo la orientación de un abogado del Despacho DAC Beachcroft, que presidió la sesión, y fue conduciendo la Vista con todas sus incidencias (proposición de prueba, declaración de testigos, etc).

(ii) Constitución de una empresa. A lo largo del segundo cuatrimestre, los alumnos –repartidos en grupos de 5 o 6 personas- desarrollaron todo el proceso real que se requiere en España para la constitución de una sociedad mercantil[911]. A cada grupo le fue asignado un abogado en ejercicio, que llevó a cabo un asesoramiento profesional de los alumnos a lo largo de todo el proceso, y fue aconsejándoles sobre los trámites, la redacción de los documentos necesarios, etc.

4.2. El Derecho Procesal.

En el contexto que se ha venido señalando en este trabajo, la asignatura de Derecho Procesal tiene una importancia crucial en el desarrollo de la formación jurídica del alumno y su cualificación profesional por su contacto con la realización práctica de los contenidos jurídicos. Nuestra asignatura presenta unos contenidos formativos básicos y generales que, en gran medida, forman parte de todas las restantes materias

no son trasladables –por las inherentes diferencias de sistema y cultura universitaria- a nuestro ámbito docente, otras muchas sí, y las que de momento hemos ido poniendo en práctica han sido siempre exitosas entre los alumnos.

[911] *Vid.*, en el Anexo 5, la relación de despachos que colaboraron, así como la documentación y trámites exigidos. Uno de los elementos a tener en cuenta de cara a la valoración final del trabajo era la presentación de documentos reales, y haber ido efectivamente al Registro Mercantil Central a solicitar la denominación negativa, al banco a pedir la apertura de cuenta de depósito del capital social, etc.

del Derecho público, sin olvidar aquellos aspectos más específicos que caracterizan la materia de Derecho Procesal proyectada sobre los sectores de la realidad social y jurídica en los que tiene un especial marco de aplicabilidad y, sobre todo, en la práctica y usos forenses[912].

En el desarrollo de la licenciatura y, actualmente, en el Grado, hemos comprobado la eficacia, junto a las clases teóricas, de la utilización de otros materiales e instrumentos metodológicos complementarios para establecer lugares de aprendizaje que sean lo más parecido a la realidad profesional en la que van a desarrollarse[913]. El fin es formar a titulados universitarios y futuros profesionales para que tengan las habilidades y competencias (definidas como la combinación de conocimientos, habilidades intelectuales, sociales, etc., actitudes y valores) necesarias que les permitan afrontar problemas reales y asumir compromisos profesionales.

Trataremos de plasmar nuestra experiencia docente con el fin de poner en común algunos métodos de trabajo complementarios a la lección magistral que sirven de punto de apoyo y para el diseño de la asignatura y de especial motivación para el alumno. Las diferentes metodologías que pueden implementarse deben promover el aprendizaje activo y de participación del alumno siempre orientado por el profesor[914]. Así, algunos de los parámetros docentes que podemos destacar para el conocimiento de las normas procesales -por haberlas aplicado en el tiempo y tener cierta experiencia en ellas-, son: la resolución de casos prácticos, los tests y comentarios de jurisprudencia; los trabajos en equipo; el examen de expedientes judiciales y formularios; las visitas a Juzgados e instituciones jurídicas; el visionado de grabaciones de juicios; la simulación de juicios en el aula y, de forma muy particular, la proyección de películas con contenido jurídico, etc.

---

[912] MONTERO AROCA, J., *Derecho jurisdiccional. Parte General,* (Gómez Colomer; Montón Redondo, Barona Vilar), Valencia, 2010, pp.12 y ss., afirma que "junto al derecho oficial de las universidades que era el romano, existía otra corriente doctrinal que centraba su atención en las *leyes patrias*, corriente a la que hay que calificar de *práctica*: Una parte de la misma, se autocalificaba de *forense,* pretendía explicar cómo se realizaban los procesos ante los tribunales, cuál era la manera de actuar de éstos".

[913] Como señala FERNÁNDEZ MARCH, A., "Nuevas metodologías docentes" en: http://www.upn.es/innovación/cd/02_formacion/talleres/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf
Se aprende básicamente por tres vías o modalidades: haciendo la actividad, proceso, etc. de aprender; imaginando, es decir, mediante imágenes que implican hacer; observando a los demás mientras hacen lo que haya que aprender. Y, por otra parte, la retención de lo aprendido depende sobre todo de: la práctica y la captación del significado y de la repetición puede facilitar el aprendizaje, pero frecuentemente esto ocurre gracias a la imaginación. Sobre la base de ambas cuestiones puede reconocerse este requisito esencial para que se produzca aprendizaje: "El que aprende debe estar "activo" y esto significa esfuerzo, saber qué se hace y para qué se hace".

[914] CLAVERO, B., "La docencia del Derecho en España", en: http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/13905/2/reflexion_clavero_CIAN_2009.pdf

Nuestro objetivo es transmitir los conocimientos propios de nuestra disciplina y comprobar que los alumnos los adquieren, además, de que alcancen las destrezas básicas que son imprescindibles: la de leer, comprender y analizar críticamente textos jurídicos; la de redactar textos y documentos relacionados con actuaciones de carácter procesal y la de expresarse en un ámbito jurídico con precisión y capacidad argumentativa. Todas ellas enfocadas a garantizar la formación integral del alumno y capacitarlo en los instrumentos necesarios para el ejercicio profesional[915].

En la medida de lo posible, la combinación de algunas de ellas resulta muy útil como apoyo de las clases teóricas y facilitan al alumno, entre otros, los siguientes recursos de cara al ejercicio profesional: capacidad analítica, argumentativa y crítica; habilidades de investigación; capacidad para gestionar la información; capacidad para identificar cuestiones jurídicas y poder asesorar; capacidad para diseñar estrategias; dominio de habilidades orales y escritas en el uso forense, etc. Consideramos que todas ellas son imprescindibles para el ejercicio de cualquier profesión jurídica. El éxito de estas herramientas metodológicas depende en gran medida del modo en que se organiza la docencia por el profesor.

1.- Resolución de casos prácticos, tests y comentarios de sentencias.

A fin de favorecer las explicaciones de la materia dada~~s~~ en clase, su estudio y, posterior evaluación, se proponen tanto casos prácticos, como resolución de tests y comentarios de Jurisprudencia y otras técnicas de aprendizaje activas. Como es sabido, para la construcción del conocimiento es necesario que el alumno atraviese un proceso de elaboración: seleccionando y organizando la información y estableciendo relaciones que le llegan por diferentes medios[916]; la realización de estas actividades complementa el estudio y conocimiento de la asignatura y pone un mayor acento en la aplicabilidad práctica de los conocimientos adquiridos. En el desarrollo de nuestra disciplina, está demostrada la efectividad de todas estas actividades y su consideración de excelente metodología de aprendizaje[917].

---

[915] BERNARDO SAN JOSÉ y PEITEADO MARISCAL, "Creación y uso de guías docentes. Organización y gestión de recursos docentes", en *El aprendizaje del Derecho Procesal* (dir. Picó i Junol) pp. 125 y ss.
[916] FERNÁNDEZ CANO, AC., "La resolución de casos prácticos", en *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho"*, RODRÍGUEZ-ARANA, J. y PALOMINO LOZANO, R. (Dir.), Ed. Thomson-Aranzadi, Pamplona, 2009, p.182.
917 FERNÁNDEZ CANO, AC., "La resolución de casos prácticos" en *Enseñar Derecho, op. cit*., pp. 175 y ss.

Son muy representativas y actuales las palabras de BECEÑA en su obra, Casos de Derecho Procesal Civil, 1925, cuando afirma que: "En el estudio a base de casos de vida jurídica, lo más importante no es hallar la solución que la jurisprudencia haya dado al conflicto, sino que el alumno encuentre por sí mismo una solución lógica y jurídicamente correcta (…) Un libro de casos no es ni una colección de acertijos ni un conjunto de soluciones, sino una suerte de motivos para buscar o mejor para hacerse el camino que conduzca a la solución, y en vencer los obstáculos que en la realización de aquél existen radica el valor de estos ejercicios. La acción del profesor debe limitarse a hacer notar las grandes desviaciones que el raciocinio del alumno, pueda sufrir, a descubrir las caídas que puede tener y a evitar los puntos muertos a que conduzca una marcha o desarrollo incorrecto del discurso. Complemento indispensable de este sistema es una libertad plena y absoluta, en el profesor y en el alumno, de interrogación y de crítica. El estudio de los casos de jurisprudencia representa, pues, un complemento valiosísimo de la exposición teórica de los principios jurídicos y preceptos legales objeto de la exposición oral en los cursos"[918].

A través del método del caso el discente "aprende a aprender" y se estimula el desarrollo de una mentalidad jurídica; a través de los tests se consigue una herramienta fundamental de autoevaluación de los conocimientos adquiridos[919]; y a través de los comentarios de Jurisprudencia, se adquieren habilidades para identificar problemas y soluciones al tiempo que se fomenta la utilización de la terminología jurídica, tal y como se deberá hacer cuando desempeñen cualquier profesión jurídica[920].

Contamos para estas actividades, como material de apoyo, además, de los casos, esquemas, mapas conceptuales elaborados ad hoc para cada uno de los temas – sacados, en gran medida, de la Jurisprudencia-, con un "Banco de materiales de Derecho Procesal". Este conjunto de materiales ordenado y manejable es un proyecto de colaboración entre profesores de Derecho Procesal, de diferentes universidades, para

---

[918] Citado por CACHÓN CADENAS, M., "Apuntes históricos sobre la enseñanza del Derecho Procesal en la Universidad española" en *El aprendizaje del Derecho Procesal…, op.cit*., p. 46.

[919] Como afirman VVAA., "La autoevaluación formativa como instrumento para potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes: caracteres, objetivos y estrategias", *La evaluación y la innovación docente en el Grado en Derecho (*Coord. BERZOSA LÓPEZ; CALATAYUD PRATS; VELASCO FABRA), Aranzadi, 2013, p. 40, "la autoevaluación contribuye de manera inequívoca a la formación del alumno, pues le ayuda a fijar conocimientos adquiridos, a detectar las deficiencias, a concienciarse de su nivel de aprendizaje, a responsabilizarse de sus resultados y, en definitiva, a motivarle e implicarle más con la asignatura".

[920] CLAVERO, B., *op. cit*., afirma que "La mejor enseñanza del derecho es, a mi entender, la que enseña la teoría a través de la practica o la practica a través de la teoría, como quiera ponerse pues en este caso el orden de los factores no tiene por qué alterar el producto".

elaborar materiales prácticos de apoyo a la docencia (casos prácticos, presentaciones, esquemas, cuestionarios, sentencias para comentar y otros materiales) en soporte informático. Actualmente somos más de 100 profesores de 30 universidades los que participamos en él[921].

2.- Visitas como practicum de la asignatura

Con la finalidad de conocer su funcionamiento real y que el alumno se familiarice con los escenarios en los que deberá ejercer su profesión, en el Centro Universitario Villanueva, programamos, durante el curso académico, diferentes visitas:

- Juzgados de Primera Instancia durante la docencia del Derecho Procesal Civil I;
- Audiencia Provincial en Derecho Procesal Civil II
- Juzgados de Guardia y de Instrucción y a la Sección de lo Penal de la Audiencia Provincial, en Derecho Procesal Penal

Estas visitas se han venido desarrollando tanto en los cursos de Licenciatura como en los Grados. Con este método de aprendizaje, trabajamos desde un enfoque profesional todas las posibles actuaciones que pueden realizarse, cómo se desarrollan, los problemas que pueden surgir, la toma de decisiones en un contexto real y auténtico y su resolución con responsabilidad y autonomía; se adquieren estrategias de reflexión y comprensión que se traducen en una reflexión razonada.

2.1. Juzgados de Primera Instancia de Madrid

Acudir con alumnos a los Juzgados para que presencien actuaciones orales y examinen otras escritas nos ha parecido -desde el inicio de nuestra docencia universitaria- una actividad muy conveniente de cara a la formación general de los estudiantes de Derecho La explicación del proceso (civil, penal, contencioso-administrativo o laboral) y todo lo que le atañe es el ingrediente de más peso en los programas de las asignaturas asignadas a nuestro Área de Conocimiento. Por esta razón, es muy oportuno que las explicaciones teóricas en clase sobre cómo se desarrolla un proceso vengan acompañadas de la asistencia a una o varias sesiones en los Juzgados; en este punto cualquier parecido con la realidad que muestran las películas americanas puede resultar pura coincidencia. De ahí la necesidad de que los alumnos abandonen la

921 *Vid.,* http://bancodematerialesprocesal.tirant.com/

creencia errónea de que nuestros juicios se desarrollan a imagen y semejanza de los sistemas de tipo anglosajón. Y consideramos que la mejor manera de hacerlo consiste en presenciar juicios reales en directo. De este modo, los alumnos pueden ver de manera directa cómo se contesta una demanda, cómo se fijan los hechos controvertidos, cómo se interroga a un testigo y un sinfín de actuaciones que es ocioso citar aquí [922].

Con su presencia en los Juzgados, los alumnos aprenden a usar con mayor corrección la terminología procesal, se forman en técnicas de oratoria, dialéctica y argumentación jurídica, y perciben la relevancia que en un juicio tienen el lenguaje gestual y la comunicación no verbal. Asimismo, comienzan a familiarizarse con el "escenario" judicial en que muchos de ellos tendrán que ejercer su profesión. Por otro lado, advierten la importancia que presentan en las profesiones jurídicas tareas como analizar, dictaminar o persuadir; y con todo, los estudiantes obtienen más elementos de juicio a la hora de decidir su futura salida profesional al presenciar el cometido concreto y real de distintos profesionales del Derecho. Al mismo tiempo que adquieren conciencia sobre la función del Derecho, de la necesidad de una formación continua y, sobre todo, de la dimensión práctica de nuestra asignatura[923].

Con anterioridad a cada actuación, los alumnos acceden a los expedientes y a la explicación de los aspectos más importantes que van a presenciar porque, después, en clase, los aprovecharan para el estudio de la asignatura. Es una magnífica manera de que los alumnos conozcan y se familiaricen con una realidad que va a formar parte de su vida profesional. Del mismo modo, para finalizar y completar la práctica, se les aportará la resolución judicial dictada. Para todo ello, contamos con la ayuda, generosidad y profesionalidad de Magistrados y Secretarios judiciales sin cuyo apoyo y orientación esta parte del Practicum no sería posible.

En definitiva, el contacto de los alumnos con los diferentes operadores jurídicos aporta una visión realista del mundo profesional, convirtiéndose en un elemento más de ayuda para la elección de un futuro profesional.

---

[922] GUTIÉRREZ BERLINCHES, A., DE PRADA RODRÍGUEZ, M., CUBILLO LÓPEZ, I., **"**Las visitas a los juzgados como actividad práctica en la asignatura de Derecho Procesal", *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, REJIE, V*olumen: 2, pp. 111- 121, Málaga, 2010.

[923] SIGÜENZA LÓPEZ, J., "Buenas prácticas para la enseñanza del Derecho Procesal", en *El aprendizaje del Derecho Procesal…, op.cit*., p.308.

2.2. Institución penitenciaria: Madrid VI

Consideramos fundamental que los futuros juristas -en 5º de Licenciatura o en 4º de Grado-, puedan realizar una visita a una institución penitenciaria. En esta experiencia, los alumnos pueden comprobar la aplicación del Derecho positivo que estudian día a día. Humanizar esa formación supone acercarles al ejercicio profesional, dejando de ser meros espectadores del Derecho para pasar a vivir y aplicar lo estudiado y aprendido en las aulas.

En esta visita, generalmente, nos acompañan la Magistrada del Juzgado de Vigilancia Penitenciaria, el Secretario judicial y el Director de la institución. Con anterioridad, se explica a los alumnos el funcionamiento de la institución, sus normas y cuál es el itinerario por los diferentes módulos que vamos a realizar.

Acercarnos a una de las realidades más desconcertantes del Derecho, plantea a los alumnos muchos interrogantes y les proporciona otra visión más real respecto de cuál pueda ser su futuro: ejercicio profesional, turno de oficio, especialización en Derecho penal o perfil de futuros clientes.

3.- Expedientes judiciales, textos legales y formularios

En el contexto de cada tema, en el estudio de cada institución procesal, acercar a los alumnos a textos de contenido jurídico ayuda a comprender el iter procedimental y fomenta la creatividad y curiosidad, su capacidad de transmitir soluciones, problemas, ideas y crear un debate procesal al hilo de las cuestiones estudiadas.

El objetivo de esta actividad es proporcionar los conocimientos y habilidades suficientes que le posibiliten gestionar la información real y resolver correctamente los puntuales problemas jurídicos que se plantean en el día a día y que pueda afrontarlos con suficiente capacidad de decisión. Este sistema de trabajo facilita al estudiante el conocimiento de bases de datos jurídicas para conseguir la información necesaria ya sea de legislación, jurisprudencia, doctrina, etc.

Por otra parte, desde el Departamento de Derecho Procesal de la UCM y a través del Proyecto para la Innovación Educativa, del que formamos parte, bajo el título de "Instrumentos y materiales de apoyo para la docencia del Derecho Procesal", se ha confeccionado una útil y eficaz herramienta, una Guía Docente que, a modo de catálogo, contiene un conjunto de materiales que sirven de apoyo al profesor a la hora de impartir clase, permitiendo complementar las explicaciones que, respecto de esta materia, se

realiza en el aula. Esta Guía Docente se plantea tomando como base un programa de Derecho Procesal que se divide en cuatro partes diferenciadas -introducción al Derecho Procesal; proceso civil de declaración; tutela privilegiada del crédito y procesos especiales y proceso penal-, cada una de las cuales, a su vez, se encuentra dividida en un número variable de apartados en los que se comprenden las principales lecciones del programa[924]. En cada uno de estos bloques se incluyen una serie de materiales jurídicos que pueden resultar de ayuda para complementar la explicación en clase de la materia de que se trate[925].

4.- Visionado de grabaciones de diferentes momentos procesales

El visionado y análisis de las videograbaciones procesales son un material muy útil para la formación práctica de los estudiantes en cualquier disciplina jurídica[926]. Esta actividad docente exige que el discente comprenda y asimile cuál es el sentido e interés de los conceptos, procedimientos e instituciones, las reglas y normas procesales. Podemos señalar que las competencias desarrolladas con esta actividad son de carácter tanto general como específico en la formación de un jurista. Entre las primeras, destacan las de adquirir la capacidad de análisis, el desarrollo de un pensamiento crítico o el fomento del autoaprendizaje. Asimismo como competencias específicas se desarrollan: la adquisición de conocimientos básicos de la profesión, la aplicación a supuestos fácticos de los principios generales del Derecho y la normativa jurídica o la comprensión del funcionamiento de las instituciones públicas o privadas[927].

---

924 La *Guía Docente* de nuestra asignatura en el Grado señala como objetivos específicos: 1. Capacidad para comprender el significado de la función jurisdiccional como actividad estatal y de los instrumentos para la solución extrajudicial de controversias. 2: Capacidad de conocer el marco jurídico en que se desenvuelve la actividad jurisdiccional, así como para identificar e interpretar la normativa jurídica aplicable a cada situación. 3: Capacidad para comprender y valorar las decisiones de política legislativa en materia procesal, en sus dimensiones interna y supranacional. 4: Capacidad de comprender y desenvolverse en el sistema judicial español, especialmente en la rama civil de la jurisdicción. 5: Capacidad para comprender la regulación de los actos procesales. 6: Capacidad para analizar la relación entre los problemas que suscita el Derecho sustantivo y el ejercicio de pretensiones ante los órganos jurisdiccionales.

925 Como por ejemplo: páginas web, grabaciones, test, expedientes judiciales, películas, etc. Véase, http://www.revistareduca.es/index.php/reduca-derecho/article/viewFile/181/209

926 Un manual de apoyo es el elaborado por *Practicum de Derecho Procesal, Civil y Penal*, contiene las grabaciones, con fines académicos, de cinco actuaciones judiciales reales, celebradas ante el Juzgado de Primera Instancia nº 1 y la Audiencia Provincial de Alicante. Las cuatro primeras se corresponden con actuaciones procesales civiles, a saber: la audiencia previa y el juicio de un ordinario y dos vistas de juicios verbales; la última grabación corresponde a la vista oral de un procedimiento penal.

927 VALBUENA GONZÁLEZ, F., "Las grabaciones de los juicios como herramienta metodológica para el aprendizaje del Derecho Procesal" en *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES* (coord. por Agustí Cerrillo i Martínez, Ana María Delgado García), 2011, Barcelona, p. 10.

Contamos con un gran número de grabaciones que hacen referencia a los distintos momentos e instituciones procesales que se van estudiando a lo largo del programa y que, sin duda, ayudan a su comprensión y aportan un elemento diferenciador en el aprendizaje.

5.- Derecho Procesal y Cine

La utilización del cine como herramienta de aprendizaje introduce nuevos métodos de enseñanza, absolutamente complementarios de los tradicionales, con el objetivo de conseguir una docencia de calidad. Algunos autores han señalado que el cine es "una estrategia didáctica que forma parte de la acción docente para hacer pensar y sentir, consolidar conocimientos, generar actitudes, despertar el sentido crítico y la creatividad"[928].

Podemos decir que la utilización del cine jurídico en el aula es una atractiva herramienta pedagógica para la explicación, comprensión y análisis de muchos aspectos teóricos de la asignatura de Derecho Procesal[929].

La magia del cine y la realidad en la que nos sumerge sirve para transmitir los conceptos básicos, para analizar, y debatir de forma crítica los conceptos expuestos en el aula y extrapolarlos a la actualidad; así como, para desarrollar las destrezas y habilidades jurídicas que se plantean en las guías docentes. Los alumnos deben reflexionar sobre los contenidos explicados en clases en un contexto real y permite el planteamiento de cuestiones jurídico-procesales muy variadas y atractivas. Estamos convencidos que la utilización del cine introduce un factor emocional en la enseñanza que favorece un mayor interés y una mejor comprensión de la materia[930].

---

[928] RUIZ SANZ, M., "La enseñanza del derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas", *Revista de educación y Derecho*, núm. 2, abril, 2010, pág.6.

[929] Algunas de las iniciativas que hemos desarrollado y fomentado con el objetivo de aprovechar este instrumento para la enseñanza del Derecho han sido: la celebración de cine fórums, seminarios jurídicos con expertos en la materia, la realización de trabajos por parte de los alumnos sobre determinadas películas, la proyección de fragmentos o escenas al hilo de la explicación de una determinada materia, y, en ocasiones, con la participación de profesores de varias asignaturas, la adquisición de bibliografía referente al Derecho y cine y la creación de una videoteca jurídica que se enriquece con sucesivas aportaciones seleccionadas por el profesorado y los propios alumnos. *Vid.* http://sietepartidas.wordpress.com/novedades/

[930] Aconsejamos la revista "Proyecto de cine" publicación on-line: http://proyectodecine.wordpress.com. Esta iniciativa, de la que formamos parte, surge de la creación de la Red de profesores para la Elaboración de Materiales Didácticos para la Enseñanza del Derecho a través del cine, en la Facultad de A Coruña. La red es coordinada por el Prof. Titular Pernas García de la UDC y formamos parte más de 150 docentes; está dividida en secciones dedicadas a todas las áreas jurídicas, coordinando la sección correspondiente al área de Derecho Procesal el Prof. de la UDC Ferreiro Baamonde. Véase, FERREIRO BAAMONDE Y PÉREZ-CRUZ MARTÍN, "El cine como instrumento

Los objetivos que se persiguen a través de la utilización del cine en las aulas pueden sintetizarse, entre otros, en los siguientes puntos[931]:

- Motivar al alumno en su aprendizaje a través de la participación, reflexión y el debate.
- Fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas reales.
- Mejorar el rendimiento de las clases teóricas a través de la selección de temas para trabajar de forma práctica.
- Interrelacionar las nomas jurídicas en distintos contextos y desde diferentes perspectivas: económicas, políticas, morales, etc. Conseguir una formación integral, una unidad del orden jurídico.
- Analizar desde una visión multidisciplinar las consecuencias reales de la aplicación del Derecho. Buscar vínculos interdisciplinares con la política, la historia, la religión, el lenguaje, la psicología, etc.
- Crear en el aula un ambiente de intercambio y dialogo que facilita la participación y comunicación efectiva.
- Acercar la disciplina a su realidad práctica: trabajar desde una situación real y comparar con otros ordenamientos.
- Analizar el lenguaje jurídico, los símbolos y especialidades que envuelven el universo jurídico.
- Desarrollar la capacidad de trabajo en equipo, la auto organización y la responsabilidad en la entrega de trabajos.
- Permitir al alumno profundizar en los temas que les resulte más atractivos y sugerentes.
- Ofrecer un enfoque profesional al problema planteado: escritos procesales, jurisprudencia, etc.

5. Conclusiones.

Hoy por hoy, y con la experiencia que nos brindan estos primeros años de implantación del "modelo Bolonia" y la configuración del E.E.E.S., no parece posible afirmar categóricamente que exista un único método de aprendizaje, ni que la técnica más adecuada y eficaz para la docencia del Derecho sea una sola.

Al contrario, si algo ha puesto de manifiesto el debate académico, la nueva regulación legal del Acceso a la profesión de Abogado o Procurador, y la miríada de

---

metodológico en la docencia del Derecho Procesal", en *El aprendizaje del Derecho Procesal*, *op.cit.,* págs.513 y ss.

[931] *Vid.*, DE PRADA RODRÍGUEZ; M., "El aprendizaje del Derecho Procesal a través del cine" en *La evaluación e Innovación Docente en el Grado en Derecho*, Aranzadi, 2013, p.269 y ss., se analiza en profundidad esta herramienta docente: cuáles son los requisitos metodológicos; algunos ejemplos de propuestas prácticas; las posibles actividades a realizar por los alumnos y se expone un ejemplo práctico de ficha didáctica: "La decisión de Anne: el proceso por emancipación médica".

Jornadas y Congresos que sobre estas cuestiones se han celebrado estos años, es que se ha abierto el espacio a la imaginación de los profesores universitarios para diseñen e implementen metodologías docentes que persigan los objetivos señalados.

Puede decirse igualmente que el debate sobre cuáles sean estos objetivos no está, ni mucho menos, cerrado, pero una cosa parece fuera de discusión: hay que conseguir cerrar esa brecha que antes existía entre la formación que se impartía en las Facultades de Derecho y el ejercicio –real y práctico- de la abogacía, en cualquiera de sus variantes. En este sentido, y como hemos defendido en esta Comunicación, la orientación a la empleabilidad sí es un rasgo indiscutido del nuevo paradigma, y ésta tiene como eje vertebrador la formación en competencias y habilidades (aunque, una vez más, hay todavía espacio para el debate sobre cuáles sean los catálogos y listas de competencias más adecuados).

No se trata de renunciar al "saber", aunque ahora se incorpora además el "saber hacer", y tampoco se trata de enterrar el formato de "lección magistral" (que sigue teniendo su espacio y su protagonismo indiscutido en la docencia), sino de ofrecer una gama de metodologías docentes que involucren al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que le lleven a adquirir, junto con los oportunos conocimientos teóricos, las necesarias herramientas técnicas y valores que necesitará para el ejercicio de la profesión.

Tras reseñar cuáles son las líneas maestras en la actualidad del debate sobre la orientación al empleo de la docencia, y la formación en competencias, se han propuesto en esta Comunicación dos experiencias prácticas de metodologías docentes que aspiran a formar a los alumnos de Derecho en un sentido integral, que combine y aúne los necesarios fundamentos doctrinales de las materias respectivas con el aprendizaje de habilidades y competencias prácticas esenciales en su futura vida profesional.

Por su inherente vertiente práctica y orientada al ejercicio, se han elegido para este trabajo las materias de Derecho Procesal y Derecho Mercantil, y se han expuesto en esta Comunicación los rasgos principales –con los aspectos concretos que también parecía oportuno recoger- de las actividades docentes desempeñadas y que tenían como objetivo la consecución de los fines descritos.

A la vista de los resultados obtenidos, que se pueden medir en términos de colocación de los alumnos en tres grandes áreas en las que hemos clasificado las posibles variantes de ejercicio de la abogacía (grandes despachos internacionales,

bufetes nacionales –de tamaño medio o pequeño- y asesoría jurídica de empresa) y sobre todo en su performance en las tareas y funciones que se les asignan, nuestra percepción –avalada por el testimonio de los propios alumnos, así como el de los abogados que los emplean- es que las metodologías docentes propuestas sí llevan a la adquisición de las habilidades y competencias que se exigen en el ejercicio de la abogacía.

Podemos por tanto, concluir que el diseño y puesta en práctica de estas metodologías, aquí descritas someramente, y ejemplificadas en dos asignaturas concretas, sí puede ayudar a reducir o eliminar parcialmente el gap existente en ocasiones entre la formación que se imparte en la carrera de Derecho y el ejercicio de la abogacía.

Bibliografía

- BERNARDO SAN JOSÉ y PEITEADO MARISCAL, "Creación y uso de guías docentes. Organización y gestión de recursos docentes", en El aprendizaje del Derecho Procesal (dir. Picó i Junol).

- BÖHMER, M., La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía, Ed. Gedisa – Biblioteca Yale de Estudios Jurídicos, Barcelona 1999.
CLAVERO, B., "La docencia del Derecho en España", en:

- DAY, C., Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores, Ed. Narcea, Madrid 2007.

- DE MIGUEL DÍAZ, M. (coord.), Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias, Alianza Editorial, Madrid 2006.

- DE PRADA RODRÍGUEZ; M., "El aprendizaje del Derecho Procesal a través del cine" en La evaluación e Innovación Docente en el Grado en Derecho, Aranzadi, 2013.

- DÍEZ ESTELLA, F., "La calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: Una propuesta metodológica para su evaluación y mejora en los estudios de Derecho", en Innovación educativa en Derecho constitucional. Recursos, reflexiones y experiencias de los docentes, Lorenzo Cotino Hueso, Miguel Angel Presno Linera (coord.), Ed. Universidad de Valencia, 2010.

- DÍEZ ESTELLA, F., Implementing Bologna Process: Taking into Account What Students Think and Improving Professor's Performance in Class (November 1, 2010); disponible en SSRN: http://ssrn.com/abstract=1831119

- EXLEY, K., DENNICK, R., Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos. Ed. Narcea 2007.

- FERNÁNDEZ CANO, AC., "La resolución de casos prácticos", en Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho", RODRÍGUEZ-ARANA, J. y PALOMINO LOZANO, R. (Dir.), Ed. Thomson-Aranzadi, Pamplona, 2009.

- FERNÁNDEZ MARCH, A., "Nuevas metodologías docentes" en: http://www.upn.es/innovación/cd/02_formacion/talleres/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf

- GARCÍA GARRIDO, MJ. Y EUGENIO, F., Estudios de Derecho y formación de juristas, Dykinson, Madrid, 1988, pp. 87 y ss.,

- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D.; LÓPEZ FUENTES, R; HIDALGO DÍEZ, E.; GARCÍA LUPIÓN, B. y PEGALAJAR MORAL, M. (1999) "Evaluación del Profesorado Universitario por los Alumnos", en Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas, AIDIPE, Facultad de CCEE, Universidad de Málaga, 1999, págs. 228-232.

- GROS SALVAT, B. y ROMAÑÁ BLAY, T., Ser profesor; palabras sobre la docencia universitaria, Ed. Octaedro, ICE – UB, Barcelona 2004.

- GUTIÉRREZ BERLINCHES, A., DE PRADA RODRÍGUEZ, M., CUBILLO LÓPEZ, I., "Las visitas a los juzgados como actividad práctica en la asignatura de Derecho Procesal", Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa, REJIE, Volumen: 2, pp. 111-121, Málaga, 2010.

- LIGHT, R., Making the Most of College. Students speak their minds, Harvard University Press, Cambridge (Massachussets), 2001.

- LÓPEZ NOGUERO, F., Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria, Ed. Narcea, Madrid 2005.

- MCKEACHIE, WILBERT J., Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers, Boston: Houghton Mifflin Co. (1999).

- MONTERO AROCA, J., Derecho jurisdiccional. Parte General, (Gómez Colomer; Montón Redondo, Barona Vilar), Valencia, 2010.

- MUÑOZ CANTERO, RÍOS DE DEUS, ABALDE PAZ (2002) "Evaluación docente vs evaluación de de la calidad" Revista electrónica de investigación y evaluación educativa, v.8, n.2, 103-134.

- PARCERISA ARAN, A. (coord.), Materiales para la docencia universitaria, Ed. Octaedro / ICE – UB, Barcelona 2005.

- PÉREZ JUSTE, R., "La calidad como reto en la universidad", en APOCADA, P. y LOBATO, C. (Eds): Calidad en la universidad; orientación y evaluación, Barcelona, 1997.

- RODRÍGUEZ-ARANA, J. y PALOMINO LOZANO, R. (Dir.), "Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho", Ed. Thomson-Aranzadi, Pamplona, 2009.

- RUIZ SANZ, M., "La enseñanza del derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas", Revista de educación y Derecho, núm. 2, abril, 2010, pág.6.

- TOMÁS MARTÍNEZ, G., "Competencias en la formación para el acceso a la abogacía", Revista de Educación y Derecho, nº 1, Octubre 2009-Marzo 2010, págs. 6 y ss.

- VALBUENA GONZÁLEZ, F., "Las grabaciones de los juicios como herramienta metodológica para el aprendizaje del Derecho Procesal" en Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES (coord. por Agustí Cerrillo i Martínez, Ana María Delgado García), 2011.

- VVAA., "La autoevaluación formativa como instrumento para potenciar el aprendizaje autónomo de los estudiantes: caracteres, objetivos y estrategias", La evaluación y la innovación docente en el Grado en Derecho (Coord. BERZOSA LÓPEZ; CALATAYUD PRATS; VELASCO FABRA), Aranzadi, 2013.

- VVAA., Informe Universia – Accenture: las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad – Empresa, disponible en la página web (consultada por última vez el 20 de mayo de 2013): http://universitarios.universia.es/especial.jsp?idEspecial=18&title=FORMACION-COMPETENCIAS-GARANTIA-FUTURO&idSeccion=10

- VVAA., Legal Education and Professional Development – An Educational Continuum. Report of the Task Force on Law Schools and the Profession: Narrowing the Gap, American Bar Association, July 1992.

Anexo I. *Competencias de los cursos de formación para el acceso a la profesión de abogado (art. 10 Reglamento de Acceso):*

1) Poseer, comprender y desarrollar habilidades que posibiliten aplicar los conocimientos académicos especializados adquiridos en el grado a la realidad cambiante a la que se enfrentan los abogados para evitar situaciones de lesión, riesgo o conflicto en relación a los intereses encomendados o su ejercicio profesional ante tribunales o autoridades públicas y en las funciones de asesoramiento.

2) Conocer las técnicas dirigidas a la averiguación y establecimiento de los hechos en los distintos tipos de procedimiento, especialmente la producción de documentos, los interrogatorios y las pruebas periciales.

3) Conocer y ser capaz de integrar la defensa de los derechos de los clientes en el marco de los sistemas de tutela jurisdiccionales, nacionales e internacionales.

4) Conocer las diferentes técnicas de composición de intereses y saber encontrar soluciones a problemas mediante métodos alternativos a la vía jurisdiccional.

5) Conocer y saber aplicar los derechos y deberes deontológicos profesionales en las relaciones del abogado con el cliente, las otras partes, el tribunal o autoridad pública y entre abogados.

6) Conocer y evaluar las distintas responsabilidades vinculadas al ejercicio de la actividad profesional, incluyendo el funcionamiento básico de la asistencia jurídica gratuita y la promoción de la responsabilidad social del abogado.

7) Saber identificar conflictos de intereses y conocer las técnicas para su resolución, establecer el alcance del secreto profesional y de la confidencialidad, y preservar la independencia de criterio.

8) Saber identificar los requerimientos de prestación y organización determinantes para el asesoramiento jurídico.

9) Conocer y saber aplicar en la práctica el entorno organizativo, de gestión y comercial de la profesión de abogado, así como su marco jurídico asociativo, fiscal, laboral y de protección de datos de carácter personal.

10) Desarrollar destrezas y habilidades para la elección de la estrategia correcta para la defensa de los derechos de los clientes teniendo en cuenta las exigencias de los distintos ámbitos de la práctica profesional.

11) Saber desarrollar destrezas que permitan al abogado mejorar la eficiencia de su trabajo y potenciar el funcionamiento global del equipo o institución en que lo desarrolla mediante el acceso a fuentes de información, el conocimiento de idiomas, la gestión del conocimiento y el manejo de técnicas y herramientas aplicadas.

12) Conocer, saber organizar y planificar los recursos individuales y colectivos disponibles para el ejercicio en sus distintas modalidades organizativas de la profesión de abogado.

13) Saber exponer de forma oral y escrita hechos, y extraer argumentalmente consecuencias jurídicas, en atención al contexto y al destinatario al que vayan dirigidas, de acuerdo en su caso con las modalidades propias de cada ámbito procedimental.

14) Saber desarrollar trabajos profesionales en equipos específicos e interdisciplinares.

15) Saber desarrollar habilidades y destrezas interpersonales, que faciliten el ejercicio de la profesión de abogado en sus relaciones con los ciudadanos, con otros profesionales y con las instituciones.

Anexo II. *Los objetivos de formación según el Consejo General de la Abogacía Española (artículo 18 del Reglamento de Homologación de EPJ)*

a) Asumir la abogacía como una función social y solidaria.

b) Defender con lealtad los intereses confiados por el cliente.

c) Realizar, con desenvoltura y seguridad, las tareas cotidianas en los ámbitos en los que desarrolla la profesión el abogado.

d) Tener siempre presente la trascendencia deontológica de sus actos profesionales, y apreciar su importancia para sí mismos, el cliente, la sociedad, la justicia y el colectivo profesional.

e) Apreciar la conveniencia de propiciar una solución negociada al conflicto, y conocer las técnicas de negociación.

f) Conocer y aplicar las técnicas, tácticas y estrategias que les permitan dirigir, seguir y resolver cualquier asunto jurídico, tanto judicial como extrajudicial.

g) Argumentar, con corrección jurídica, tanto oralmente como por escrito.

h) Localizar, analizar y valorar la legislación, jurisprudencia y doctrina científica aplicables al caso.

i) Identificar las implicaciones interdisciplinares del asunto que se le encargue.

j) Conocer el funcionamiento de un despacho de abogados y el usus fori de los juzgados y tribunales donde desarrolle su actividad.

k) Elegir, si procede, la acción judicial más adecuada para la resolución del caso.

l) Analizar la viabilidad de las posibles soluciones al conflicto, desde el punto de vista jurídico, sustantivo y procesal, tomando en consideración la posible duración del litigio o de la negociación, los aspectos económicos, incluidos los fiscales, y las repercusiones en el aspecto humano para las partes en conflicto.

m) Identificar los aspectos sustantivos de cada caso y valerse de los medios de prueba más adecuados.

n) Mantener una adecuada relación y comunicación con el cliente.

o) Conocer el contenido y utilidad de los documentos notariales y registrales.

p) Conocer el funcionamiento de los servicios de turno de oficio y asistencia al detenido, así como el de orientación jurídica.

Anexo III. *Las "skills" y "values" que todo abogado debe tener –y adquirir en la Universidad- según la ABA (American Bar Association)*

Skill § 1: Problem solving

1.1 Identifying and diagnosing the problem;

1.2 Generating alternative solutions and strategies;

1.3 Developing a Plan of Action;

1.4 Implementing the Plan;

1.5 Keeping the Planning Process open to new information and new ideas.

Skill § 2: Legal analysis and reasoning

2.1 Identifying and formulating legal issues;

2.2 Formulating relevant Legal theories;

2.3 Elaborating Legal Theory;

2.4 Evaluating Legal Theory;

2.5 Criticizing and Synthesizing Legal argumentation.

Skill § 3: Legal research

3.1 Knowledge of the nature and legal rules and institutions;

3.2 Knowledge of and ability to use the most fundamental tools of legal research;

3.3 Understanding of the process of devising and implementing a coherent and effective research design.

Skill § 4: Factual investigation

4.1 Determining the need for factual investigation;

4.2 Planning a factual investigation;

4.3 Implementing the investigative strategy;

4.4 Memorizing and organizing information in an accessible form;

4.5 Deciding whether to conclude the process of Fact-Gathering;

4.6 Evaluating the information that has been gathered.

Skill § 5: Communication

5.1 Assessing the perspective of the recipient of the communication;

5.2 Using effective methods of communication.

Skill § 6: Counseling

6.1 Establishing a Counseling relationship that respects the nature and bonds of a lawyer's role;

6.2 Gathering information relevant to the decision to be made;

6.3 Analysing the decision to be made;

6.4 Counseling the Client about the decision to be made;

6.5 Ascertaining and implementing the Client's decision.

Skill § 7: Negotiation

7.1 Preparing for Negotiation;

7.2 Conducting a Negotiation session;

7.3 Counseling the Client about the terms obtained from the other side in the Negotiation and implementing the Client's decision.

Skill § 8: Litigation and Alternative Dispute-Resolution procedures

8.1 Litigation at the Trial-Court level;

8.2 Litigation at the Appellate level;

8.3 Advocacy in Administrative and Executive Forums;

8.4 Proceedings in other Dispute-Resolution Forums.

Skill § 9: Organization and management of Legal work

9.1 Formulating Goals and Principles for effective practice management;

9.2 Developing Systems and Procedures to ensure that time, effort and resources are allocated efficiently, and work is performed and completed in time;

9.3 Developing Systems and Procedures for efficiently administering a Law Office.

Skill § 10: Recognizing and resolving Ethical dilemmas

10.1 Being familiar with the Nature and Sources of Ethical Standards;

10.2 Being familiar with the means by which they are enforced;

10.3 Knowing the processes for recognizing and resolving them.

Value § 1: Provision of Competent Representation

Value § 2: Striving to Promote Justice, Fairness, and Morality

Value § 3: Striving to improve the Profession

Value § 4: Professional Self-development

Anexo IV. *LISTADO DE INSTITUCIONES VISITADAS Y ACTIVIDADES EXTRAACADÉMICAS REALIZADAS EN EL CURSO ACADÉMICO 2012/13.*

- Visita a la Bolsa de Madrid (Octubre 2012).
- Encuentro con un magistrado en el Tribunal Supremo (Octubre 2012).
- Visita al Tribunal Constitucional (Noviembre 2012).

- Congreso Universitario en Bolonia (Marzo 2013).
- Taller de redacción y documentación jurídica (Febrero-Marzo 2013).
- Visita a las Instituciones Europeas (Marzo-Abril 2013).
- Participación en la European Law Moot Court Competition (Abril 2013).
- Participación en la Liga Nacional de Debate Universitaria (Abril 2013).
- Asistencia a una vista en la Audiencia Nacional (Mayo 2013).
- Realización de un caso práctico en el Despacho Garrigues (Mayo 2013).

Anexo V. *Ejercicio de constitución de una Sociedad mercantil*

Exigencias en cuanto a documentos y trámites:

1) Denominación.

2) Estatutos.
   a) denominación social
   b) objeto social, determinando las actividades que lo integran
   c) fecha de comienzo de la sociedad
   d) domicilio social
   e) capital social
   f) valor nominal de las acciones/ participaciones

3) Escritura de constitución.
   a) identidad de los socios fundadores
   b) aportaciones que se realizan
   c) organización de la administración de la sociedad
   d) pactos sociales

4) Apertura de cuenta para el depósito del Capital Social.

5) Otorgamiento de escritura pública de constitución, ante Notario.

6) Solicitación del NIF. Modelo 036 (Agencia Tributaria).

7) Liquidación del Impuesto de Operaciones Societarias y Actos Jurídicos Documentados (Consejería de Hacienda de la C.A.M. Modelo 600).

8) Inscripción en el Registro Mercantil Provincial.

Listado de Despachos que hicieron el asesoramiento profesional a los alumnos:

- Garrigues Abogados
- Marfil y Ramos
- DJV Abogados
- GSC Abogados
- DAC Beachcroft
- Deloitte Legal

77. MOOT COURT: SEMBLANZA Y REPRESENTACIÓN DE LOS DERECHOS INDÍGENAS ANTE LA CIDH. HACIA NUEVAS FORMAS DE PARTICIPACIÓN E INNOVACIÓN DOCENTE

Dolores Morondo Taramundi, Instituto de Derechos Humanos de la Universidad de Deusto. E-mail: dolores.morondo@deusto.es

Asier Martínez de Bringas, Instituto de Derechos Humanos de la Universidad de Deusto. E-mail: asier.martinezb@deusto.es

1. Introducción

Como el propio título enuncia, el propósito de esta presentación es hacer una descripción de la prácticas pedagógicas y docentes que en el ámbito del Derecho se viene desarrollando en el Instituto de Derechos Humanos de la Universidad de Deusto, y, más concretamente, en el Programa de formación de líderes indígenas inserto en la programación docente de éste. Nos referimos en concreto a la metodología implementada para poder representar, de manera simulada, una violación de derechos de los pueblos indígenas, en un marco de acción hipotético e imaginario, que se sustancia ante operadores jurídicos encargados de la defensa y protección de los derechos humanos, en el marco de la OEA, como es la Corte Interamericana de Derechos Humanos.

El trabajo que aquí expondremos se viene realizando en el Instituto de Derechos Humanos con estudiantes indígenas. Resulta interesante para el contenido del Congreso puesto que supone un ejemplo concreto de experimentación sobre metodologías docentes activas, así como de sus pautas y procesos de evaluación, poniendo en escena el intercambio e interactuación de experiencias entre estudiantes de Derecho de diferentes universidades, estudiantes de otras disciplinas no jurídicas, líderes indígenas, operadores jurídicos, expertos en derechos humanos, organizaciones internacionales, etc. El proyecto educativo que aquí se presenta posee una dimensión multi-funcional, ya que no se dirige a la formación de técnicos, sino de activistas indígenas. Hay, por tanto, una reflexión sobre la enseñanza del derecho y los derechos humanos hacia fuera de las facultades de derecho.

El interés añadido de la experiencia que se presenta queda evidenciado por la dimensión *interdisciplinar, internacional e interuniversitaria* de la propuesta. La *interdisciplinariedad* viene dada por el carácter híbrido de la metodología de estudio y

reflexión puesta en escena en la Universidad de Deusto: junto al análisis del Derecho Internacional de los derechos humanos, de la legislación constitucional y local de países de América Latina, se interpolan en el análisis metodologías y propuestas procedentes de las ciencias sociales, de la antropología y las ciencias políticas, otorgando, como resultado final un análisis más complejo, compacto y estructural de los procesos jurídicos.

La dimensión *internacional* viene expuesta y expresada, fundamentalmente, a partir del estudio y análisis del Derecho Internacional de los Derechos humanos, así como de las fuentes y principios que estructuran el Derecho Internacional; del análisis en específico de operadores jurídicos regionales (OEA, Sistema Europeo) comprometidos en la protección, promoción y defensa de los derechos humanos, como es el caso de la Comisión y la Corte Interamericana de Derechos humanos.

Todo ello viene complementado con el análisis de *organizaciones internacionales* como es el caso de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) –en su dimensión de institución protectora de los derechos humanos-, teniendo en cuenta muy especialmente los informes y recomendaciones del Relator especial para pueblos indígenas; la Organización Internacional del Trabajo, en cuanto agencia especializada de Naciones Unidas para la protección de derechos laborales y la justicia social, dada su especial importancia en la configuración de Convenios y disposiciones normativas que afectan a los derechos de los pueblos indígenas, tanto en su dimensión individual como colectiva; el análisis y estudio del estatuto y de las posibilidades que en materia de justicia penal otorgan la Corte Penal Internacional o las Cortes *ad hoc* instituidas para la violación de derechos humanos, como fue caso de Yugoslavia y Ruanda, infiriendo las posibilidades que de su *modus operandi* se derivan para nuestra propuestas; el análisis del valor normativo que encierra el concepto de Responsabilidad social corporativa, de su conexión con los derechos humanos, así como de su nivel impacto sobre el territorio de pueblos indígenas.

La dimensión *interuniversitaria* vendría garantizado por la implicación en este proceso de tres universidades españolas: la Universidad de Sevilla, la Universidad Carlos III de Madrid y la Universidad de Deusto, tres universidades que compiten y concursan por defender diferentes posiciones epistemológicas.

2. Objetivos

La simulación representada que se pretende desarrollar adopta la forma del *Moot Court* que es concebida como una herramienta pedagógica para complementar la formación que los estudiantes reciben en las respectivas universidades. El carácter interdisciplinar de esta práctica jurídica viene enriquecido por el hecho de que muchos de los estudiantes que forman parte de nuestro programa en la Universidad de Deusto, no son juristas y no tienen formación jurídica. Ello nos permite experimentar y evaluar dificultades genéricas y convencionales de las personas para acercarse a los operadores jurídicos comprometidos en la defensa y promoción de los derechos humanos, así como poder entender las disposiciones, informes, documentos, comentarios, observaciones y sentencias de los mismos. También nos permite diseñar una metodología especial, centrada en la interpretación jurídica que permita discernir el contenido y esencia de los bienes jurídicos afectados, esto es, los derechos humanos vulnerados. Nos permite, a su vez, la localización y búsqueda de estas referencias en textos nacionales e internacionales atendiendo a cuál ha sido el discurso jurídico esgrimido tanto por operadores jurídicos –a través del análisis de sentencias- y por las partes implicadas.

El *Moot Court* sobre los derechos de los pueblos indígenas está destinado a ofrecer una amplia panorámica sobre la totalidad de los mecanismos jurisdiccionales de tutela de los derechos de los pueblos indígenas que existen, incluyendo por supuesto los vinculados al sistema interamericano. Ello permite entre otras cosas evaluar la adecuación de unos y otros para encajar reivindicaciones y expectativas de los propios pueblos indígenas, estimulando el análisis de una estrategia procesal sobre el foro más pertinente a la naturaleza del conflicto.

El objetivo último de la simulación es siempre el aprendizaje y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos durante el proceso de formación previo que se tiene en las respectivas universidades, orientado, siempre, a obtener las capacidades necesarias que permitan una correcta puesta en escena de todos los elementos objeto de análisis jurídico, así como la manera de dar la mejor solución al conflicto de derechos planteado. Una dimensión importante a tener en cuenta es que esta metodología docente se lleva a cabo entre líderes indígenas procedentes de diferentes comunidades, lo que implica una participación directa del sujeto político implicado en los conflictos objeto de análisis jurídico. Esto es, se les pide la simulación de un conflicto de derechos individuales y colectivos que están viviendo de manera real en sus propias

comunidades, lo que impele la imaginación jurídica al diseño de las mejores propuestas con las que argumentar ante los diferentes operadores jurídicos comprometidos en la defensa de derechos humanos.

Los estudiantes de la Universidad de Deusto suelen comentar que la escenificación del juicio es una réplica perfecta de la indefensión que sienten ante el Estado, de situaciones de hecho que cotidianamente viven y sufren. Desde ahí, el objetivo de la metodología es otorgar herramientas jurídicas que permitan afrontar y confrontar conflictos reales en sus diferentes espacios de vida. Más allá de acumular conocimientos teóricos y técnicos sobre el Derecho –en general- y los derechos humanos –en específico-, se trata de generar capacidades para poder analizar los contextos reales en que viven, poniendo en práctica los instrumentos aprendidos, exhibiendo maneras de argumentar jurídicas que mejor permitan dar una solución al conflicto recreado. Esto es, se trata que la metodología ayude a aprender Derecho para poder aplicarlo.

Otro objetivo importante que se pretende con la simulación, a través del *Moot Court,* es la puesta en escena de una dimensión más delegada, interactiva y descentralizada de la docencia, donde tras exponer los elementos técnico-jurídicos necesarios para poder desarrollar este proceso, el protagonismo en la representación del role-playing lo lleven y asuman los y las estudiantes, con una dirección muy descentralizada, de segunda línea, por parte de los docentes. El protagonismo del análisis, estudio, escritura y presentación del caso recae enteramente sobre los y las estudiantes, permitiendo, de esta manera, la puesta en escena de una manera más fluida y dinámica de entender el Derecho, demandando, con ello, un protagonismo activo por parte de los implicados. Ello nos expone y sitúa, sin duda, ante otra manera de entender los procesos de aprendizaje y evaluación.

3. Estructura y contenido del Moot Court

El contenido del *Moot Court* lo hemos venido estructurado en "reglas" que van delimitando, de manera escalonada y a modo de proceso, su perfil. Pasaremos a describir de manera somera estas reglas, que son reflejo evidente de los objetivos descritos y del carácter novedoso de esta práctica, para poder dar medida de uno de los objetivos de este escrito: la presentación de metodologías docentes innovadoras y activas.

- La regla 1 correspondería oficialmente a la *convocatoria y organización del Concurso* que da inicio al *Moot Court*. Con fundamento en un caso hipotético elaborado por los organizadores del Concurso –los docentes, en este caso-, los competidores deberán presentar un Memorial escrito y participar en las sesiones orales de argumentación ante un panel de jueces. La dinámica procesal de los operadores jurídicos queda perfectamente retratada con ello. Normalmente la fase oral del concurso se celebra en la Sala de Vistas de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla. El concurso exige, por tanto, una inscripción oficial, periodo en el que se realizarán todas las aclaraciones necesarias en relación al caso, tanto en su dimensión sustantiva como formal y procesal. En este momento del procedimiento se hará público los nombres de los miembros del tribunal –Corte Interamericana de Derechos Humanos-, así como la entrega de los respectivos memoriales de los diferentes equipos en concurso y competición (normalmente uno por cada Universidad). La protocolización de esta fase oral ayuda a dar seriedad procesal a la dinámica, tal como ocurre con los operadores jurídicos.
- La Regla 2 haría referencia a la participación, selección y composición del equipo. El equipo de cada Universidad estará formado por cuatro miembros elegidos conforme al procedimiento que cada equipo determine. Se sugiere el equilibrio en términos de género de cada equipo. Uno de los miembros actuará como portavoz, no siendo necesario determinar la identidad de esta portavocía hasta la fase oral. El asesor académico de cada equipo, en caso de existir, podrá estar presente en la ronda oral, aunque sin voz, salvo en los recesos, determinados al efecto por el tribunal.
- Regla 3: inscripción de los equipos.
- Regla 4: Jueces. Los jueces del concurso en su fase escrita serán cuatro, seleccionados por el Comité Organizador de entre juristas de reconocido prestigio en materia de derechos de los pueblos indígenas. Examinarán los memoriales presentados por cada equipo universitario y los calificarán a los efectos de determinar el equipo con derecho a elegir el rol en la fase oral. Los roles a elegir, en función del mejor memorial, serán los del Estado o Comisión Interamericana de Derechos humanos. Los jueces en la fase oral serán entre tres y cinco. El primero de ellos, que presidirá el Tribunal, tendrá voto de calidad en caso de empate.
- Regla 5: El "caso hipotético" (el supuesto de hecho). El caso hipotético es realizado por un/a experto/a en derechos de los pueblos indígenas. Cualquier parecido con la

realidad del caso hipotético es pura coincidencia, pese a que se incorporen elementos de hechos de muchos otros supuestos conocidos. Los autores del caso aclararán a requerimiento de los equipos las cuestiones relativas a los hechos del caso en el plazo señalado al efecto. La organización también aclarará asuntos relacionados con la logística de la competición, en ese mismo plazo. Tanto las solicitudes de aclaración como las respuestas a las mismas, incluso si fuesen calificadas como improcedentes, serán hechas públicas a todos los equipos inscritos. Con ello se intenta respetar la ardua integridad procesal que muchas veces caracteriza al Derecho.

- Regla 6: Memoriales. Los equipos presentan un memorial escrito resumiendo los argumentos orales que presentarían ante la Corte Interamericana de Derechos Humanos en nombre de la Comisión (1ª instancia del proceso). Para ello, cada equipo ha de remitir por correo electrónico un memorial por escrito antes de una fecha determinada. El Memorial dispondrá de una composición estrictamente tasada como es: *Portada; Índice; Bibliografía; Exposición de los Hechos; Análisis Legal del Caso*. La discusión de los asuntos legales presentados en el caso debe incluir lo siguiente: a) un análisis de los aspectos preliminares de admisibilidad (Ej.: agotamiento de los procedimientos internos…), si es aplicable; y b) un análisis de los principales aspectos legales relacionados con la Convención Americana de Derechos Humanos y otros instrumentos internacionales aplicables que puedan ser de aplicación al caso. Cada Memorial deberá incluir una sección separada para el Petitorio. No se deben presentar argumentos legales en esta sección. Cada Memorial será calificado con un puntaje de uno a diez, siendo 10 la máxima puntuación posible. Los puntos se otorgarán de acuerdo a la capacidad de cada Equipo Participante para identificar los problemas legales y aplicar la normativa, jurisprudencia y doctrina pertinente, si fuese el caso; la lógica y originalidad del razonamiento analítico; la claridad de exposición; y, finalmente, la brillantez de argumentación jurídica. El equipo que haya obtenido una mayor calificación en la fase escrita (memoriales) tendrá derecho a elegir el rol de Estado o Comisión en la FASE ORAL
- Regla 7: Estructura de las sesiones de argumentos orales
- Regla 8: Procedimiento para la argumentación oral del caso. Uno de los equipos representará a la Comisión de Derechos Humanos y otro equipo representará al Estado en una hipotética argumentación oral ante la Corte Interamericana de

Derechos Humanos. Se presume que los peticionarios han asumido los postulados de la Comisión. Las sesiones orales de argumentación del Concurso consistirán de una argumentación oral de noventa (90) minutos, divididos por igual entre los dos Equipos. Los alegatos de los dos miembros de cada Equipo, incluyendo la réplica y la duplica, deben realizarse dentro de los 45 minutos asignados. Los dos participantes del mismo Equipo deberán realizar presentaciones orales de aproximadamente igual período de tiempo. Los jueces podrán, a su discreción, extender el tiempo total de cada Equipo por cinco (5) minutos. Habrá réplicas respectivas de la Comisión y del Estado.

- Regla 9: evaluación de los argumentos orales. Los criterios a ser utilizados por los jueces en la evaluación de las sesiones orales de argumentación se basarán en la lógica, pertinencia y claridad de las argumentaciones presentadas, así como en la habilidad de los expositores para responder a los argumentos vertidos por el Equipo contrario y a las preguntas que los jueces les dirijan. Se puntuará de 0 a 10. Se seleccionará al mero expositor/a. La información sobre el equipo ganador se proporcionará a la finalización de la fase oral, entregándose los diplomas correspondientes en la clausura del mismo.
- Regla 10. Grabación en vídeo y radio

4. Lecciones aprendidas

La participación representada de los/las estudiantes indígenas en el *Moot Court* ha sido una de las dimensiones mejor valoradas de este proceso. Ha resultado muy apreciado el hecho de vivir un proceso pedagógico en el que el protagonismo recaiga estructuralmente en la capacidad de aprehensión, interiorización, análisis, representación y defensa de un "supuesto de derechos" por parte de los/as estudiantes, produciéndose, con ello, a su vez, una descentralización respecto a los modos tradicionales de docencia e innovación por parte de los y las docentes. A ello habría que añadir la dimensión vívida y comprometida que se obtiene como consecuencia de la inserción de los y las estudiantes en el propio ritmo procesal de la experiencia jurídica expuesta. La fusión de conocimientos técnicos con el arte de la representación de conflictos de derechos mediante la técnica del roll-playing ha supuesto un instrumental pedagógico enormemente fructífero. Se ha dado, por tanto, una combinación exitosa entre conocimientos técnicos y el arte de ponerlos en escena mediante la involucración

directa y representada de los y las estudiantes; entre el Derecho y su exigencia de implementación; entre teoría y praxis.

La técnica del role-playing, el análisis minucioso por parte de los equipos, la obligación de escribir un memorial sobre el supuesto planteado, la tensión competitiva existente entre los diferentes grupos mediante la mayor excelencia en la expresión y defensa del supuesto -a través del memorial- son todas ellas dinámicas que han permitido una mayor profundización en el conocimiento y análisis jurídico, trascendiendo y superando las formas tradicionales de pedagogía que muchas veces desactivan el potencial creativo de los y las estudiantes.

Otro elemento importante, de cara a la innovación docente, ha sido la formación interdisciplinar de los y las estudiantes. El hecho de que su perfil de formación no haya sido estrictamente jurídico ha permitido el desarrollo de análisis multifocales, diferentes, otros, respecto a los que una mirada estrictamente jurídica produciría. Por tanto interdisciplinariedad se ha ido traduciendo, en este proceso, en pluralidad de formas de expresión y expansión del conocimiento.

El carácter competitivo innato a todo el Moot Court ha resultado ser un acicate muy estimulante, tanto para la elección y representación de roles diferenciados –Estados vs. Comisión-, como para la asunción de estrategias diferenciadas e innovadoras en función del role expresado. Ello ha permitido entender, comprender y observar el mismo supuesto de hecho desde perspectivas, puntos de vista y metodologías diferentes, variadas y novedosas a su vez, poniendo en escena el mejor arte de la defensa y exposición en función del roll asignado.

El hecho de que los y las estudiantes sean líderes indígenas y representantes destacados/as de sus comunidades también ha funcionado como un factor muy relevante en este proceso de innovación pedagógica y docente. En este sentido se ha dado una identificación plena entre sujeto político y objeto de conocimiento, lo que ha supuesto una mayor y enérgica implicación en los procesos y rolles a representar. Militancia, compromiso e innovación pedagógica han funcionado de manera integrada y fusionada.

Vinculado a lo anterior, en algunos supuestos, la dimensión colectiva y comunitaria de las personas indígenas que han participado en estos procesos ha coadyuvado a la generación de grupo, a la sedimentación de lo comunitario y a la conformación de procesos de conocimiento holísticos, no meramente atomizados, individualizados. Otras veces, sin embargo, este potencial se ha vuelto contra el propio grupo fomentando la

fractura en liderazgos diferenciados y enfrentados, lo que ha afectado, en algunos momentos, de manera grave, al propio proceso de experimentación jurídica. Este es un tema de gran relevancia a la hora de tener en cuenta la evaluación de estos procesos pedagógicos de innovación docente. El hecho de que la dimensión colectiva de estos pueblos en la manera de vivir los derechos, lo cosmovisonal, lo ideológico, así como el liderazgo y la propia concepción del poder intra y extra grupal, permita, por un lado, la generación de conocimiento más compacto, más sólido y consistente; y, por otro lado, la atomización de ese mismo proceso en liderazgos segmentados y fragmentados que diluyen y hacen más frágil y endeble el propio proceso de aprendizaje del grupo son dos consideraciones importantes que se han de tener en cuenta en el trabajo jurídico con derechos indígenas y con pueblos indígenas.

En la medida que el personal docente se ha comprometido con esta manera de trabajar se ha producido un mayor compromiso con el proceso pedagógico, pese a que este haya operado de manera desconcentrada, diferida, marcando una distancia frente a las maneras más tradicionales de docencia y pedagogía. Por tanto prácticas diferidas del personal docente, con mayor implicación y compromiso de los y las estudiantes, se han traducido, a su vez, en un mayor compromiso e implicación de los propios docentes en el proceso.

Ha sido enormemente valioso, y muy bien valorado, el hecho de la fusión e identificación de los y las estudiantes con la institucionalidad de los procesos jurídicos –Corte Interamericana de derechos humanos, Estado, Fiscalía, etc.-, así como de sus ritmos procesales y exigencias –todo el protocolo procesal de tiempos tasados-. El protagonismo de los y las participantes en los procesos jurídicos de defensa de derechos –Moot Court- ha permitido una identificación responsable y exigente de las mismas/os con el proceso en curso. También ha resultado de gran ayuda la identificación y asimilación del tiempo y espacio procesal por parte de los/las participantes. Ello ha permitido entender y discernir con claridad la dimensión material y la dimensión formal del Derecho, iluminando la importancia que lo institucional, sus espacios, sus tiempos y ritmos tiene para la disciplina jurídica.

78. LA EXPERIENCIA DE LAS CLÍNICAS JURÍDICAS: CUESTIONES ABIERTAS EN UNOS MOMENTOS DIFÍCILES

Antonio Madrid Pérez, coordinador general Clínica jurídica dret al Dret, Facultad de Derecho, Universitat de Barcelona.E-mail: antoniomadrid@ub.edu

La organización del V Congreso nacional de docencia del Derecho ha elegido como ejes centrales de trabajo "las transformaciones en la docencia y el aprendizaje del Derecho". En este texto recoge algunas preocupaciones en torno a la experiencia docente de las clínicas jurídicas. Parte de lo que aquí se expone fue discutido durante 2009-2010 con los responsables académicos de la Escuela judicial española. En aquella ocasión, el Consejo general del poder judicial organizó un programa de trabajo con la finalidad de revisar la metodología y evaluación de la enseñanza de la función judicial. Lo que aquí se presenta es una reconsideración de lo que en aquel momento consideraba que eran los aspectos más relevantes en el desarrollo de las clínicas jurídicas. El tiempo transcurrido ha confirmado la potencialidad de las clínicas jurídicas. De una situación en la que se ignoraba o se desconfiaba acerca de su utilidad, hoy se han confirmado como una realidad universitaria emergente.

El programa de trabajo que propuso la Escuela judicial tenía como preocupación central establecer un diálogo entre los responsables y docentes de la formación de los jueces españoles y profesorado universitario, ya fuera del ámbito jurídico o del campo de la pedagogía. El encargo que se me hizo fue aportar mi punto de vista sobre la metodología clínica aplicada a la formación jurídica. Mi aportación tomaba dos fuentes: por una parte, el conocimiento de primera mano sobre una experiencia de clínica jurídica desarrollada en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona (la Clínica jurídica *dret al Dret*) de la que soy miembro fundador y coordinador general; por otra, el conocimiento del trabajo de reflexión sobre la metodología clínica y el conocimiento de otras experiencias de clínicas jurídicas. A estas tareas hay que sumar el conocimiento que tengo de la realidad universitaria en tanto que delegado sindical y presidente de la Junta de personal docente e investigador de la Universidad de Barcelona. La precariedad contractual que afecta a la Universidad española, así como los procesos de evaluación del profesorado también han de ser tenidos en cuenta al

reflexionar sobre las posibilidades y retos que tienen planteadas hoy las Clínicas jurídicas y, por extensión, las Facultades de Derecho españolas.

1. Premisas de las que se parte en este texto.

Lo que se expone a continuación explica básicamente la metodología docente de la clínica jurídica. En el texto se plantean cuestiones que puedan servir para reflexionar acerca del aprendizaje y la enseñanza.

La situación de cambio provocada por el desarrollo del Espacio europeo de educación superior introdujo una serie de incertidumbres. Una de estas incógnitas es si la implementación del Espacio europeo de educación superior, ligada a la entrada en vigor de la Ley 34/2006 sobre acceso a las profesiones de abogado y procurador de tribunales, incidiría en el diseño del proceso de selección de jueces y magistrados. Los cambios que ya se habían producido en los planes de estudio de los Grados en Derecho, así como la estructura de Másters oficiales y los requisitos en el acceso a la profesión de abogado y procurador planteaban interrogantes importantes sobre los procesos de selección de los jueces y su formación en la escuela judicial.

De no plantearse qué efectos tendrían estos cambios sobre los procesos de formación de los jueces, podría darse una separación entre los modelos docentes y evaluadores en los Grados y Máster de Derecho y aquello que los responsables ministeriales y del poder judicial esperan y establecen que ha de saber y saber hacer (competencias y habilidades) un futuro juez.

Hay que poner de manifiesto lo que en poco tiempo puede acabar convirtiéndose en un problema. Aunque habría que reunir más información para tener una muestra significativa acerca de la procedencia de los alumnos de la Escuela Judicial, los sistemas docentes utilizados en las Facultades de Derecho han experimentando unas transformaciones que han de ser tenidas en cuenta. La Licenciatura y ahora el Grado de Derecho tienden a disminuir el esfuerzo de acumulación de temarios que antes se pedía a los estudiantes. Se ha incrementado la fragmentación de las materias, la disminución del peso del examen final y, posiblemente, a los estudiantes actuales, a diferencia de lo que venía ocurriendo, se les exige menos que retengan un programa y sean capaces de demostrar su dominio en un examen final. En este sentido, el modelo actual de

oposición responde a un sistema de selección poco acorde con las orientaciones que tendencialmente siguen las Facultades de Derecho españolas.

La metodología de Clínica jurídica trata de responder a unas necesidades detectadas en el ámbito universitario. La identificación de estas necesidades ha llevado en distintos casos a impulsar proyectos formativos que ofrecieran respuesta a las mismas. Este proceso se ha desarrollado durante los últimos años en algunas Facultades de Derecho españolas, pero todavía son minoritarias. La crisis financiera de 2008 ha empeorado notablemente las condiciones de trabajo del profesorado universitario, ha dificultado, cuando no impedido, la estabilización del profesorado joven y también ha impulsado el cambio del modelo universitario que se había desarrollado desde los años 80. Una de las características del nuevo modelo que se está imponiendo es la dualización del modelo docente e investigador. Si hasta hace unos años se hablaba de profesorado docente e investigador, y se entendía que este era el objetivo formativo, en estos momentos se habla abiertamente de dualizar el modelo: una parte mayoritaria del profesorado universitario se dedicaría a dar clases y una minoría a la investigación. Las Clínicas jurídicas se ven condicionadas por estos factores y deberían diseñar una estrategia para trabajar de la mejor forma posible en este contexto, de otra forma se corre el peligro de instalar el trabajo clínico en la periferia de la organización académica. De suceder esto, o de mantenerse (ya que en ocasiones así está sucediendo) se abusaría del voluntarismo del profesorado y, a mi entender, una Clínica jurídica no puede mantenerse a base de la buena voluntad del profesorado implicado. La Clínica ha de ser una pieza del modelo docente e investigador universitario. Este es a mi entender el objetivo a alcanzar.

2. ¿Qué es una clínica jurídica y cómo se financia?

Una clínica jurídica es un espacio de formación teórico-práctica en el que se presta un servicio a la comunidad. Con el tiempo, proyectos como el dret al Dret han sido calificados como proyectos de aprendizaje servicio (vid. http://www.aprendizajeservicio.net/). El aprendizaje servicio contiene una comprensión de la relación entre universidad-sociedad altamente interesante, ya se conozca con este nombre o con otros posibles. En relación a las Clínicas jurídicas, la participación en redes de aprendizaje servicio permite trabajar conjuntamente con grupos universitarios de otras facultades: Formación del profesorado, Pedagogía, Enfermería, etc. En el caso de la Universidad de Barcelona se ha creado un grupo transversal que trabaja para

diseñar proyectos en los que participe profesorado y estudiantes de distintos Grados. Entre otros objetivos, esta forma de trabajar intenta hacer realidad la transversalidad de la que tantas veces hablamos.

En el espacio formativo de la clínica se trabajan *casos vivos* que pueden ser seleccionados a través de distintas vías: elección por parte del profesor responsable, petición por parte de una entidad colaboradora, acceso directo de un usuario que plantea su caso… Por ejemplo, en el ClinHab (UB) las personas presentan su situación ante la Clínica y el equipo de trabajo lo aborda (http://www.clinicajuridicaimmobiliaria.org/es/). De cualquier modo, en la metodología clínica conviene que los estudiantes y sus tutores trabajen sobre casos de igual forma que haría un abogado o un juez cuando afronta diariamente su trabajo.

En este sentido, la metodología de clínica complementa la metodología docente basada en casos, ya que esta normalmente selecciona un caso ya resuelto entre las sentencias y/o los expedientes disponibles. En la metodología del caso el profesor prepara el terreno, filtra el caso, selecciona la documentación, prepara las preguntas… Sin embargo, en la metodología de clínica el profesor acompaña al estudiante en este proceso, pero afronta el caso con la misma novedad que lo puede abordar el estudiante. La diferencia, evidentemente, ha de recaer en la mejor preparación y formación del profesor.

La clínica jurídica contiene una dimensión de servicio a la comunidad en la medida en que generalmente se trabaja con colectivos vulnerables y problemas jurídicos en los que se ven inmersos, y también en la defensa de intereses públicos: temas medioambientales, por ejemplo. Estos servicios suelen prestarse de forma gratuita. Se financian bien con aportaciones de las administraciones públicas y, en ocasiones, con aportaciones de entidades privadas y donativos de particulares.

En el caso del dret al Dret, durante estos años nos hemos financiado mediante dos vías: las aportaciones de la propia Facultad de Derecho y convenios firmados con administraciones públicas (Ayuntamiento de Barcelona y Generalitat de Catalunya). La otra vía de financiación ha sido la aportación de horas de trabajo no reconocidas del profesorado que participa en la Clínica. En términos de financiación se nos plantea un interrogante que no tenemos resuelto, como no lo tiene el sistema universitario español: la financiación mediante patrocinadores. En alguna ocasión, alguna empresa o particular ha planteado la posibilidad de hacer aportaciones económicas al proyecto. Ante esta

posibilidad nos han surgido dos interrogantes que todavía no hemos resuelto: ¿queremos aceptar ese modelo de financiación complementaria? De aceptarlo, ¿cómo hacerlo?

3. Tipos de clínicas jurídicas.

Se pueden encontrar clínicas jurídicas ligadas a Facultades de Derecho en múltiples países, especialmente EE.UU., Inglaterra, Australia, países de América Latina, Asia y Europa del Este. En algunos casos, hay clínicas jurídicas que datan de principios del siglo XX. Pese a esto, fue durante la década de los 70 cuando proliferaron como espacio de formación y de servicio. En los últimos años, las Facultades de Derecho de la Universidad Carlos III de Madrid, de Alcalá, de la Universidad Rovira i Virgili, de la Universidad de Valencia y de la Universidad de Barcelona han desarrollado proyectos de clínica jurídica.

Cada clínica acaba teniendo un modelo propio que responde a sus propias circunstancias académicas, económicas, institucionales y jurisdiccionales. Es característico de las clínicas jurídicas la existencia de una gran pluralidad de modelos. Pese a esto, se pueden distinguir dos tipos de clínicas.

La tradición anglosajona, y por extensión la latinoamericana, ha impulsado clínicas jurídicas orientadas hacia la profesionalización de sus alumnos. Cuentan con profesorado especializado (profesores clínicos), con instalaciones adecuadas y con reconocimiento de capacidad procesal ante la administración de justicia. Se trata del modelo más completo que desarrolla la metodología del caso en los últimos años de formación del jurista. En la clínica, el estudiante trabaja casos vivos, hace entrevistas, interactúa con otras partes del proceso, trabaja en equipo, es supervisado por sus profesores y se hace responsable del proceso y de la resolución del caso. El lema que condensa esta metodología docente es *aprender haciendo*.

Para muchas Facultades de Derecho anglosajonas y latinoamericanas es normal tener un Departamento de Clínica jurídica, con profesorado propio, por el que han de pasar los estudiantes de Derecho antes de finalizar sus estudios. Lo que en el contexto español se plantea como una novedad, constituye una normalidad en estos otros contextos docentes e institucionales.

El segundo modelo comparte con el primero muchas de sus características, pero se encuentra limitado al no ejercer la representación legal ni la defensa judicial de sus usuarios. Las tareas que se desarrollan son de asesoramiento jurídico, realización de informes, seguimiento de casos, colaboraciones con otros servicios jurídicos que sí ejercen la representación legal y la defensa judicial, elaboración de guías, etc.

La posibilidad de desarrollar un modelo u otro de clínica depende, entre otras cosas, del sistema institucional de acceso a la justicia gratuita y por tanto de las garantías establecidas en orden a la materialización del derecho a la tutela judicial efectiva. En el marco de la Unión Europea (http://ec.europa.eu/civiljustice/legal_aid/legal_aid_ec_es.htm y para el caso español http://www.justiciagratuita.es/pjg/home.do) existen diferencias notables entre los sistemas arbitrados por los distintos países miembros. Dado que tradicionalmente las clínicas jurídicas trabajan en el ámbito de la justicia gratuita es importante tener presente el entramado institucional ya existente, así como su regulación, para entender qué tipos de clínicas se están dando y cuáles podrían ser posibles.

El diseño de una clínica ha de partir de las necesidades detectadas, de los objetivos propuestas y de las posibilidades económicas, humanas e institucionales de realización. Sólo de esta forma es posible organizar un espacio de trabajo con sentido que se mantenga en el tiempo.

4. ¿Qué puede aportar la metodología de clínica jurídica?

Como se ha dicho anteriormente, es preciso partir de un diagnóstico de la situación docente que se quiere mejorar para poder hacer una propuesta como la de utilizar la metodología de clínica jurídica.

En casos como el del *Proyecto dret al Dret* de la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona, y también en tantos otros casos, se detectaron las siguientes carencias:

• Gran separación entre la formación teórica y la formación práctica de los estudiantes.

• Aislamiento empobrecedor entre el estudio y tratamiento jurídico de los problemas y su entramado social y cultural.

• Necesidad de incrementar la relación entre Facultad y sociedad.

• Necesidad de trabajar competencias que en la metodología docente tradicional quedan desatendidas.

Ante este diagnóstico, la bibliografía especializada viene apuntado que la metodología de clínica jurídica contribuye a alcanzar los siguientes objetivos:

• Desarrollo de la capacidad de iniciativa y de la responsabilidad del estudiante.
La capacidad de iniciativa exige que el estudiante adquiera protagonismo en su proceso de formación. Para eso se precisa salir de roles pasivos y adquirir roles activos. A su vez, el fomento de la capacidad de iniciativa conlleva resaltar la responsabilidad del estudiante en el trabajo que desarrolla. En este sentido, la metodología de clínica jurídica ha de intentar que el estudiante sea el responsable de los resultados obtenidos en el trabajo de un caso real, y por tanto ha de sentirse responsable de los efectos generados por la aplicación de su trabajo. Se suele decir en este sentido que el caso es del estudiante, no del profesor.

• Promover la autorreflexión sobre el trabajo del jurista.
Como consecuencia de la responsabilidad asumida, el estudiante ha de poder reflexionar sobre el trabajo que desarrolla y las consecuencias del mismo. Al mismo tiempo, se entiende que esta autorreflexión ha de poseer una dimensión ética. Este aspecto es especialmente relevante en el caso español, ya que la reflexión ética suele quedar desatendida en la formación de los juristas. Esta reflexión es conveniente que se produzca en relación al caso que se está trabajando y no en vacío, como se puede hacer al asistir a un curso sobre Ética.

• Mejorar la comprensión del Derecho.
La retención de información es sin duda necesaria y no ha de ser despreciada en cualquier proceso de formación. Junto a esta premisa, la metodología de clínica apuesta por profundizar en la formación del jurista contribuyendo a que el estudiante aprenda no sólo del libro sino también de los procesos de resolución de conflictos y de la aplicación del Derecho. Al estudiante se le exige la mejor formación teórica al tiempo que ha de profundizar en ella aplicándola a los casos seleccionados, sólo de esta forma podrá desarrollar las habilidades que se van a requerir en su ejercicio profesional y podrá comprender la complejidad y peculiaridad de su ámbito de actuación.

• La metodología de clínica culmina un proceso formativo.

Los casos de laboratorio, las simulaciones o los casos extraídos de sentencias sirven sin duda como material de estudio, y han de ser utilizados durante la formación del estudiante. Sin embargo, la clínica jurídica utiliza, a ser posible, casos vivos, casos que se están produciendo y que exigen la implicación del grupo de trabajo de clínica jurídica. Es de esta forma como el estudiante puede desarrollar habilidades que vienen exigidas por el trabajo del caso.

Es tarea del equipo docente organizar este trabajo de forma que el estudiante se vea animado y obligado a poner en marcha actividades como: escuchar a un usuario de la clínica, preguntar y obtener información, trabajar en equipo, argumentar, comunicar, establecer la estrategia jurídica y plantear los problemas éticos que se pueden dar en el caso.

Por sus características, la metodología clínica aprovecha otras metodologías docentes con las que el estudiante ha trabajado previamente. No son por tanto incompatibles sino complementarias.

• Conocimiento del contexto socio-cultural.

Trabajar casos *vivos* e implicarse en su resolución junto a otros profesionales y estudiantes exige ponerse en relación con el contexto que origina el caso. Esto obliga a entrar en contacto con realidades sociales (según se seleccionen los casos) que frecuentemente quedan alejadas de los procesos de formación.

• Habilidades que se intenta fomentar:

Además de las capacidades y habilidades ya comentadas, la clínica ha de fomentar las siguientes habilidades:

- Conocimiento directo de la problemática jurídica.
- Búsqueda de herramientas para su tratamiento.
- Desarrollo de la argumentación jurídica.
- Comunicación directa con las personas afectadas.

- Diseño de una actuación mediante la que tratar y resolver la cuestión planteada.
- Trabajo en equipo.
- Expresión oral y escrita.
- Negociación.
- Toma responsable de decisiones.

5. Fases de trabajo.

De forma resumida, el trabajo en clínica tiene las siguientes fases:

1. Creación del equipo de trabajo, explicación de la metodología y de los objetivos.

   Es preferible que esté formado por pocos estudiantes. Esto no impide crear una estructura más amplia para discutir los casos, circunstancias que se dan y las estrategias a seguir.

   La estructura mínima de un equipo de trabajo la forman los estudiantes con su tutor. En función del caso que se trabaje, puede existir un tutor interno y un tutor externo (por ejemplo, en oficinas judiciales, despachos, administraciones públicas o servicios jurídicos de entidades sociales).

2. Selección del caso.

   Cada clínica ha de elegir qué temas va a trabajar (civiles, penales, laborales…). Conviene también establecer un protocolo para la selección de casos y el acceso de usuarios.

   Aunque en la selección del caso puede participar el equipo de trabajo, es conveniente que el tutor dirija el proceso y explique al grupo sus criterios de selección.

3. Asignación del caso a cada grupo de trabajo.

4. Recogida de datos necesarios para preparar el caso.

   Entrevistas, documentación, estudio del caso, pruebas…

5. Discusión del grupo de trabajo.

   Los estudiantes han de tener sesiones de discusión entre ellos y sesiones de discusión con su tutor.

Estas sesiones de trabajo también se pueden tener con profesionales externos y/o con colaboradores.

También conviene hacer simulaciones de exposiciones y presentación escrita y oral de los resultados que se van obteniendo.

6. Comunicación con el tutor para confirmar que se dispone de la documentación necesaria.

   El tutor supervisa semanalmente el trabajo hecho por el grupo de trabajo.

7. Elaboración de un borrador por parte de los estudiantes en el que se establece qué pasos se han de dar para tratar el caso y cómo se va a proceder.

8. Discusión de este documento con el tutor y elaboración del texto definitivo.

9. Seguimiento del caso hasta su finalización.

   En algunos casos, este seguimiento no será posible dada la duración de un proceso u otras circunstancias. Pese a ello, conviene que los estudiantes conozcan la vida del caso una vez ellos han finalizado su trabajo más directo.

6. Composición de las clínicas jurídicas.

En mi opinión, la Clínica ha de formar parte de la estructura organizativa de la Facultad. Por ejemplo, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona existe la "Oficina de prácticas, Clínica jurídica y Bolsa de trabajo", atendida por personal contratado por la propia Universidad.

Los elementos básicos de una clínica son éstos:

• Tutores (internos y externos).

La Clínica ha de contar con profesores que tengan un conocimiento teórico-práctico del Derecho. Se ha de evitar, en la medida de lo posible, el profesor de manual y de código. Esto no ha de llevar a pensar que cualquier profesional con experiencia práctica del Derecho puede ser un buen profesor de Clínica. No es así. En realidad el modelo de Clínica es muy exigente ya que requiere personas (o grupos de personas) que atiendan los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza-aprendizaje del Derecho.

Los tutores también pueden ser externos, además de internos: abogados, jueces y magistrados, forenses, psicólogos, analistas… De cualquier forma, el papel de cada tutor ha de quedar claro, de otra forma se genera una confusión que no conduce a ningún lado. Esta rigidez no ha de impedir el contacto informal y el aprendizaje distendido.

La experiencia de estos años muestra que la planificación de la Clínica ha de tener en cuenta las necesidades de acreditación y promoción del profesorado. En el caso del profesorado en formación, la Clínica debería posibilitar investigaciones aplicadas y publicaciones que puedan presentarse como méritos en los procesos de acreditación a los que se ve sometido. En el caso del profesorado ya formado (figuras contractuales estables: profesor contratado doctor, titulares, catedráticos…) se han de tener en cuenta (o como mínimo someter esta cuestión a debate) las vías de promoción y reconocimiento académico del profesorado. La situación actual aconseja pensar las Clínicas como espacios docentes en los que se desarrolla investigación aplicada puntera. Las Clínicas están en disposición de ofrecer líneas de investigación a estudiantes de Grado, Máster y Doctorado, así como a profesorado de otras Universidades. Estas líneas de investigación deberían ir acompañadas de una política de transferencia de conocimiento (cómo poner a disposición de la sociedad ese conocimiento) y de publicación académica de los resultados las investigaciones. De no hacerlo de esta forma creo que nos veremos abocados a una esquizofrenia académica nada recomendable, además de inútil.

• Estudiantes.

Ya se ha dicho que a ser posibles han de trabajar en grupos reducidos.

El trabajo ha de estar planificado y conviene que cada estudiante haga una memoria crítica del trabajo que viene desarrollando.

En un principio, el proyecto dret al Dret incorporó a estudiantes de Licenciatura que cursaban el Prácticum. Con el desarrollo del Grado y la desaparición de la Licenciaturas, proponemos a los estudiantes que realizan prácticas (como asignatura optativa) y que hagan su 'trabajo final de Grado' en relación a las prácticas realizadas. El tutor/a de prácticas dret al Dret dirige este 'trabajo final de Grado'.

El siguiente paso que se dará es incorporar a estudiantes de Máster y Doctorado que quieran desarrollar sus trabajos de investigación en el marco de alguna de las clínicas

jurídicas que forman el dret al Dret. Este paso exige que cada Clínica programe su/s líneas de investigación y las abra a estudiantes de Máster. En este caso, habrá estudiantes que finalizarán su colaboración con la realización del trabajo final de Máster y otros que optarán por aprovechar el espacio clínico durante su doctorado.

• Colaboradores que puntualmente complementan formación y/o información.

Ya sea como tutores o como colaboradores puntuales.

Tiene especial interés incorporar como colaboradores a estudiantes que ya han colaborado y que con el tiempo desarrollan una actividad profesional. Habría que pensar aplicar la lógica de la 'formación continuada' al trabajo de la Clínica jurídica. En el caso del dret al Dret este trabajo no se ha desarrollado y, visto con distancia, supone una tremenda pérdida.

• Personal de administración.

Suele omitirse la referencia al personal de administración y servicios, pero la Clínica conlleva un trabajo administrativo que alguien ha de hacer. Ha de ser posible que lo asuma el personal de administración, no sólo porque están mejor preparados para hacerlo, sino también porque de otra forma se generan disfunciones. La tendencia de los últimos años es que el profesorado incremente su trabajo de gestión. En la medida de lo posible, la Clínica debería contar con personal de administración que participe en el grupo de trabajo.

7. La internacionalización de las Clínicas.

Uno de los factores que mejor puede contribuir a la potenciación de las Clínicas es su internacionalización. Para ello se requiere establecer temas de trabajo precisos que puedan ser abordados desde equipos de trabajo de distintas universidades y establecer relaciones de colaboración personal que generen confianza. La internacionalización, además de potenciar el trabajo del profesorado, ofrece buenas oportunidades a los estudiantes.

Tal vez la cuestión más difícil sea encontrar casos o temas que faciliten el trabajo entre equipos jurídicos de diferentes Estados. Los casos de derecho internacional (protección de derechos humanos, por ejemplo) o de derecho mercantil internacional puede resultar idóneos. También la posibilidad de que grupos universitarios actúen como observadores o informadores en relación a grupos universitarios de otros Estados.

No me cabe duda de que los elementos señalados son importantes, pero el más importante tal vez sea la discusión acerca de cuál ha de ser la orientación académica de las Facultades de Derecho. Las preguntas de ¿qué hemos de hacer? y ¿cómo lo hemos de hacer? marcan hoy la discusión de fondo sobre las transformaciones de la Universidad española. Estos mismos interrogantes se aplican a las Facultades de Derecho. El modelo de clínica jurídica contiene respuestas a estas preguntas.

Programa (Visión general)

Miércoles, 11 de septiembre 2013
Facultat de Dret, Campus dels Tarongers

11.00. Actividades previas al Congreso: *III Encuentro de Clínicas Jurídicas de las Universidades Españolas*

15.00. Recepción y registro
16.00. Inauguración
16.30-19.15 Sesiones paralelas

20.00 Diálogo sobre Literatura, Cine y Derecho
Aula Magna, Edifici La Nau, Centre Cultural de la Universitat de València (C/Universitat, 2)

22.00. Cena inaugural

Jueves, 12 de septiembre 2013
Facultat de Dret, Campus dels Tarongers

9.00-11.00. Sesiones paralelas
11.00 Pausa
11.30- 12.30 Sesiones paralelas. Debates y Comunicaciones
12.30-14.00. Presentaciones de libros y colecciones jurídicas
13.30. Asamblea para la constitución de una red de Docencia del Derecho en las Universidades españolas

14.00 Almuerzo de trabajo

16.00-19.00 Sesiones paralelas

19.30 Visita cultural
21.30. Cena

Viernes, 13 de septiembre 2013
Facultat de Dret, Campus dels Tarongers

9.00-11.00. Sesiones paralelas
11.00 Pausa
11.30- 12.30 Sesiones paralelas. Debates y Comunicaciones
12.30-14.00. Clausura:
"¿Qué podemos esperar del futuro de la enseñanza del Derecho en España?"

14.00 Almuerzo de clausura

PROGRAMA

Miércoles, 11 de septiembre 2013

Facultat de Dret, Campus dels Tarongers

Actividades previas al Congreso

III Encuentro de Clínicas Jurídicas de las Universidades Españolas/ III Meeting on Spanish Legal Clinics

Lugar: Salón de Grados. Planta Baja.
Coordina: Miguel Ángel Ramiro Avilés, Universidad de Alcalá

11.00. Excellence Meeting: "Global Legal Clinics: doing Research, teaching and *fighting* for Social Justice".

- Frank S. Bloch, Global Alliance for Justice Education (GAJE), Vanderbilt University Law School

Presenta: José García Añón, Universitat de València.

Patrocinado por VLC International Campus of Excellence

12.00. Propuestas y discusión

Coordina: Miguel Ángel Ramiro Avilés, Universidad de Alcalá

Participan representantes de las clínicas jurídicas de las universidades españolas

15.00. Recepción y registro

Lugar: Hall. Planta Baja. Facultat de Dret. Campus del Tarongers.

16.00. Inauguración

Lugar: Salón de Grados. Planta Baja.

- Esteban Morcillo Sánchez, Excmo. Sr. Rector de la Universitat de València
- María Elena Olmos, Ilma. Sr. Decana de la Facultat de Dret, Universitat de València
- Miguel Ángel Galindo Martín, Coordinador de Evaluación de Enseñanzas e Instituciones, ANECA.
- Jacobo Navarro de Peralta García, Director General de la Agència Valenciana d´ Avaluació i Prospectiva (AVAP).
- José García Añón, Institut de Drets Humans, Universitat de València

16.30-19.15 Sesiones paralelas

Panel I. El modelo de enseñanza por competencias en los estudios jurídicos

Lugar: Aula 1P08. Primera Planta.

Coord. Javier García Medina, Vicedecano, Universidad de Valladolid

Ponencia: Javier García Medina

Taller: ¿Cómo diseñar, desarrollar y evaluar competencias?

- Miguel Valero, Universitat Politécnica de Catalunya
- Juan José Navarro, Universitat Politécnica de Catalunya

Discusión:

- María Teresa Alonso Pérez y Esther Hernández Sainz. Universidad de Zaragoza.
- María Cruz Díaz de Terán, Javier Nanclares Valle, Victoria Sánchez Pos y Eugenia López-Jacoiste. Universidad de Navarra
- Fernando Díez Estella y Mercedes de Prada Rodríguez. Centro Universitario Villanueva
- María Eugenia Ortuño Pérez. Universitat de Barcelona
- Ángeles Solanes Corella, Jaime Bonet, Encarnación La Spina, y Pier-Luc DuPont. Universitat de València. Javier García Medina, Universidad de Valladolid

Panel II. ¿Es posible incorporar los estudios de Derecho en un sistema europeo de calidad docente?
Lugar: Salón de Grados. Planta Baja.

Coord. Javier Plaza Penadés, Vicedecano, Universitat de València

Ponencia y Debate:

- Miguel Ángel Galindo Martín, Coordinador de Evaluación de Enseñanzas e Instituciones, ANECA.
- Jacobo Navarro de Peralta García, Director General de la Agència Valenciana d´ Avaluació i Prospectiva (AVAP).
- Mercedes Navarro Egea y Mª Fuensanta Gómez Manresa, Vicedecanas, Universidad de Murcia.

Taller: Calidad: ¿Motor de la reflexión, catalizador de mejoras o multiplicador de la burocracia?

- Rosendo Pou Amerigo, Director de la Unitat de Qualitat de la Universitat de València

Panel III. ¿Cómo se puede enseñar a aprender derecho?
Lugar: Aula 1P12. Primera Planta.

Coord. Jesús Morales Arrizabalaga, Universidad de Zaragoza

Ponencia: Habilidades y estrategias de aprendizaje aplicadas al ámbito jurídico.

- Jesús Morales Arrizabalaga, Universidad de Zaragoza

Taller: Experiencias de diagnóstico de causas de ineficiencia en el aprendizaje y de mejora de rendimiento académico.

- Jesús Morales Arrizabalaga, Universidad de Zaragoza

Discusión:

- Remedios Aranda Rodríguez, Universidad Carlos III; Mª Isabel Mondéjar Peña y María Pilar Pérez Álvarez. Universidad Autónoma de Madrid
- Joaquín Sarrión Esteve, UNED
- Elisabet Cerrato Guri, Carmen Gómez Buendía, y Estela Rivas Nieto. Universitat Rovira i Virgili

- Luis Andrés Cucarella Galiana. Universitat de València
- María Dolores Más Badía. Universitat de València
- María del Carmen Pastor del Pino. Universidad Politécnica de Cartagena
- Aurelio de Prada García. Universidad Rey Juan Carlos

Patrocinado por la Cátedra de Derecho Foral Valenciano (UVEG-Generalitat Valenciana)

Panel V: Las clínicas jurídicas como elemento de transformación del aprendizaje (I)
Lugar: Aula 1P20. Salón "Tomás Villarroya". Primera Planta.

Coord. Maria Marquès i Banqué, Vicerrectora de Docencia y EEES. Directora de la Clínica Jurídica Ambiental, Universitat Rovira i Virgili

Ponencia:

Maria Marquès i Banqué, Universitat Rovira i Virgili

Taller: ¿Cómo diseñar una clínica jurídica?

- Richard J. Wilson, director, the International Human Rights Law Clinic. American University's Washington College of Law

20.00. Diálogo sobre Literatura, Cine y Derecho

David Trueba, periodista, escritor y director de cine.
Lorenzo Silva, novelista y ensayista.
Javier de Lucas, catedrático de Filosofía del Derecho, Moral y Política, Institut de Drets Humans de la Universitat de València.

Presenta y Modera: Cristina García Pascual, Universitat de València.

Lugar: Aula Magna, Edifici La Nau
Centre Cultural de la Universitat de València (C/Universitat, 2)
Programa Claustre Obert. Aforo limitado a la capacidad de la sala.

Patrocinado por Tirant Lo Blanch.

22.00. Cena inaugural

Jueves, 12 de septiembre 2013

Facultat de Dret, Campus dels Tarongers

9.00-11.00. Sesiones paralelas

Panel IV. Aprendizaje Colaborativo y Aprendizaje Basado en Problemas
Lugar: Salón de Grados. Planta Baja.

Coord. Antoni Font Ribas, Universitat de Barcelona

Ponencia:

- Richard Grimes, Director of Clinical Programmes, York Law School, The University of York
- Antoni Font Ribas, Universitat de Barcelona

Taller:

- Daniel Moraga Muñoz, Facilitador de Talleres TBL, PBL y otras metodologías de aprendizaje colaborativo; anterior Director General de Mejora Docente de la Universidad Viña del Mar. Universidad Diego Portales y Asesor OFECS Universidad Iberoamericana (Chile)

Patrocinado por el Servei de Formació Permanent, Centre Sanchis Guarner, UV

Panel VI: Las clínicas jurídicas como elemento de transformación del aprendizaje(II)
Lugar: Aula 1P12. Primera Planta.

Coord.: Antonio Madrid Pérez, Director de la Clínica *dret al Dret*, Universitat de Barcelona.

Ponencia:
La clínica jurídica como espacio de aprendizaje del docente: posibilidades y dificultades.

- Antonio Madrid Pérez, Universitat de Barcelona

Mesa redonda:

- Mª Carmen Barranco Avilés, Universidad Carlos III de Madrid
- Esther Arroyo Amayuelas (Clínica jurídica en derecho inmobiliario y mediación residencial. La experiencia del *ClinHab*) dret al Dret, Universitat de Barcelona
- Pilar Fernández Artiach, Universitat de València
- Maria Marquès i Banqué, Universitat Rovira i Virgili

Panel XII. Valoración de la implantación de los estudios de Grado en las Facultades de Derecho
Lugar: Aula 1P20. Salón "Tomás Villarroya". Primera Planta.

Coord. Rafael Marimón Durá, Vicedecano, Universitat de València

Ponencia/Debate: El debate suscitado a partir de las nuevas metodologías docentes en los estudios de Grado (El "Plan Bolonia")

- Andrés Recalde Castells, Universidad Autónoma de Madrid
- Santiago Cavanillas Múgica, Universidad de las Islas Baleares

Taller coordinado por Rafael Marimón Durá, Universitat de València

Panel XV. La difusión científica de la actividad docente del Derecho
Lugar: Aula 1P08. Primera Planta.

Coord. Javier Plaza Penadés, Universitat de València

Mesa redonda:

Modera: María José Añón Roig (Directora de Teoría y Derecho. Revista de Pensamiento Jurídico; Anuario de Filosofía del Derecho; y Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho)

- Eva Andrés Aucejo, Universidad de Barcelona.
  - Revista de Educación y Derecho/Education and Law Review
- Manuel Izquierdo Carrasco, Universidad de Córdoba.
  - Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria
- Isabel González Ríos, Universidad de Málaga.
  - Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa
- *Paz Villar Hernández, Universitat de València*
  - *@tic. Revista d'innovació educativa.*

Panel XVII . El Grado en Criminología y la inserción en el mercado profesional
Lugar: Aula 2P07. Segunda Planta.

Coordinadora: Vicenta Cervelló Donderis, Universitat de València

Ponencia: Borja Mapelli Caffarena, Universidad de Sevilla

Taller: Las Administraciones Públicas ante el reto de integrar a los criminólogos como profesionales.

Coordinan: Javier Guardiola y Asunción Colás, Universitat de València

- Carlos Climent Durán, Magistrado, Audiencia Provincial de Valencia.
- Arancha Hernández, licenciada en Criminología y Psicología. Coordinadora del Observatorio de Inserción profesional de Criminólogos de Cataluña, Asociación Catalana de criminólogos.
- Miguel Ángel Vicente Cuenca, Subdirector General adjunto de la Subdirección General de Penas y Medidas alternativas. Secretaría General de Instituciones Penitenciaria

Patrocinado por Ciencias de la Seguridad, Universitat de València.

11.00. Pausa

11.30. - 12.30. Sesiones paralelas.

Panel XV. La difusión científica de la actividad docente del Derecho
Coord. Javier Plaza Penadés, Universitat de València
Lugar: Aula 1P08. Primera Planta.

Ponencias:

- Javier Plaza, Universitat de València

- Ignasi Labastida, Universitat de Barcelona

Panel VI: Las clínicas jurídicas como elemento de transformación del aprendizaje(II). Discusión: Experiencias de clínicas jurídicas y de simulación.
Lugar: Aula 1P12. Primera Planta.

- Antonio Fernández Hernández. Universitat Jaume I de Castellón
- Ana Marrades Puig. Universitat de València
- Asier Martinez de Bringas y Dolores Morondo Taramundi. Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe. Universidad de Deusto
- María Goñi Rodríguez de Almeida, Luis Armando García Segura, Jordi Regí Rodríguez. Universidad Antonio de Nebrija.

- Clara Blasco Igual, Mar Cosín Muñoz, Rocío Martí Frías, Rocío, Lorena Menes Corrales, Antoni Llorente Ferreres, y Ausias Ortí Moreno. Universitat de València
- Lola Borges Blázquez. Universitat de València
- Patricia Cuenca Gómez, Universidad Carlos III de Madrid
- José Mª González de Benito, Marta Tomás Aguilar Javier Palao Gil y Jose María Goerlich, Universitat de València
- María José Añón Roig, Ana Calvo Sierra, Maria Dalli, Pier Luc Dupont, y Andrés Gascón Cuenca. Universitat de València

Panel XII. Valoración de la implantación de los estudios de Grado en las Facultades de Derecho. Discusión.
Lugar: Aula 1P20. Salón "Tomás Villarroya". Primera Planta.

- María del Carmen Cazorla González-Serrano, Universidad Rey Juan Carlos
- María Luisa Ochoa Trepat. Universitat de Lleida
- Oscar Barberá Areste, M. Pilar Bonet Sánchez, Javier Guardiola García, M. del Pilar Hernando Serra, Universitat de València
- Purificación Peris, Universitat de València
- Esteve Bosch Capdevila, Universitat Rovira i Virgili
- Alicia Armengot Vilapana, Universitat de València

Panel XVII . El Grado en Criminología y la inserción en el mercado profesional. Discusión.
Lugar: Aula 2P07. Segunda Planta.

- Vicenta Cervelló Donderis, Asunción Colás, Javier Guardiola. Universitat de València.
- Ignacio Carratalá Benlloch, Universidad Católica de Valencia
- Gloria González Agudelo y Luis Ramón Ruiz Rodríguez. Universidad de Cádiz
- Reyes Marzal Raga, Universitat de València
- Santiago Leganés Gómez. Instituciones Penitenciarias

12.30 -13.30. Presentaciones de libros y colecciones jurídicas

**El Movimiento Global de Clínicas Jurídicas. Formando juristas en la justicia social*, presentación de la traducción de: *The Global Clinical Movement. Educating lawyers for social justice* (Oxford University Press, Tirant lo Blanch), con el editor y los coordinadores de la traducción.
Lugar: Salón de Grados. Planta Baja.

- Frank S. Bloch, Global Alliance for Justice Education (GAJE), Vanderbilt University Law School
- Diego Blázquez Martín, Ministerio de Asuntos Sociales de Túnez
- José García Añón, Universitat de València

*Libros y Colecciones de Thomson Aranzadi y Lex Nova.

Lugar: Aula 1P20. Salón "Tomás Villarroya". Primera Planta.

-*Definición y Evaluación de competencias en los estudios de Derecho.* (Lex Nova.Thomson Aranzadi) coord. Javier García Medina

-*Derecho Procesal Civil* (Thomson-Aranzadi)/*Introducción al Derecho Procesal* (Thomson-Aranzadi). Manuel Ortells Ramos y otros. Presenta: Jose Martín Pastor

-*Guía de Derecho Civil. Teoría y Práctica* (Thomson-Aranzadi) Remedios Aranda, Mª Isabel Mondéjar; Mª del Pilar Pérez y otros.

**Estudios sobre Ciencias de la Seguridad* (Tirant lo Blanch), Coord. Vicenta Cervelló y Francisco Antón Barberá.
Lugar: Aula 2P07. Segunda Planta.

Patrocinado por Tirant Lo Blanch y Lex Nova.Thomson Aranzadi.

13.30. *Asamblea para la constitución de una Red de Docencia del Derecho en las Universidades españolas*
Lugar: Salón de Grados. Planta Baja.

14.15. Almuerzo
Lugar: Hall. Planta Baja.

16.00-19.00 Sesiones paralelas

Panel IX. La enseñanza del Derecho a través del Cine y la Literatura
Lugar: Aula 1P08. Primera Planta.

Coord. Javier De Lucas, Universitat de València

Ponencia:

- José Calvo González, Universidad de Málaga

Taller:

- Javier De Lucas, Universitat de València
- Mario Ruiz Sanz, Universitat Rovira i Virgili
- Miguel Ángel Ramiro Avilés, Universidad de Alcalá

Discusión:

- Jose Francisco Alenza García. Universidad Pública de Navarra
- Felipe Navarro Martínez, Universidad de Málaga
- Carlos Tormo Camallonga , Universitat de València

Panel XI. La docencia del derecho y el interés social: el papel de los académicos, los juristas, los abogados
Lugar: Salón de Grados. Planta Baja.

Coord. Pilar Bonet Sánchez, Directora de la Clínica Jurídica per la Justícia Social, Universitat de València

Ponencias

•Atanas Politov, Director for Europe, PILnet. *The Global Network for Public Interest Law*

•Filip Czernicki,President of the *Polish Legal Clinics Foundation*, Convenor of the *Global Alliance for Justice Education* (GAJE).

Mesa redonda:

•Ana Rabanal, coordinadora del Centro de Responsabilidad Social de la Abogacía del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid (ICAM)
•Montaña Benavides, CEO, Fundación Aranzadi Lex Nova
•Carmen Pombo Morales, Fundación Fernando Pombo.
•Olga Vilardell Mir, Directora de Formación del Ilustre Colegio de Abogados de Valencia (ICAV)

Patrocinado por Lex Nova.Thomson Aranzadi.

Panel XIII. Valoración de la implantación de los estudios de Postgrado en las Facultades de Derecho
Lugar: Aula 1P20. Salón "Tomás Villarroya". Primera Planta.

Coord. Javier Palao Gil, Vicedecano, Universitat de València

Ponencia: Jesús Morales Arrizabalaga, Universidad de Zaragoza

Debate:

•Teresa Nadal, Diputada, Junta de Gobierno, Ilustre Colegio de Abogados de Madrid (ICAM)
•Rafael Bonmatí, Vicedecano, Ilustre Colegio de Abogados de Valencia (ICAV)
•Rafael Verdera Server, Director del Máster en Abogacía, UVEG-ICAV
•Carmelo Lozano Serrano, director del Máster en Derecho de la Empresa, Asesoría Mercantil, Laboral y Fiscal (UVEG)
•Pedro Antonio Munar Bernat, (Universitat de les Illes Balears), Vocal Académico, Comisión de Evaluación de Ciencias Sociales y Jurídicas de Máster, ANECA.
•José Manuel Martín Osante, Universidad del País Vasco

Patrocinado por el Ilustre Colegio de Abogados de Valencia

Panel XIV. La internacionalización de la docencia y la investigación
Lugar: Aula 1P12. Primera Planta.

Coord. Ángeles Solanes Corella, Vicedecana, Universitat de València

Ponencia: Rankings universitarios y su impacto
•Raúl Quevedo Blasco, Universidad de Granada

Mesa redonda: Dobles titulaciones internacionales en Grado y Postgrado

•Joana Abrisketa, Universidad de Deusto
•Alexandra Mendoza-Caminade, Université Toulouse 1 Capitole.
•Louise Taylor, Nottingham Trent University.
•Blanca Soro Mateo, Universidad de Murcia

19.30. Visita a la Valencia Gótica: *Llotja dels Mercaders-Consolat del Mar.*

21.30. Cena

Viernes, 13 de septiembre 2013

Facultat de Dret, Campus dels Tarongers

9.00-11.00. Sesiones paralelas

Panel VII. Legal Clinics as transformative components in the learning process (III): teaching-learning methods and Legal Clinics Models.
Lugar: Salón de Grados. Planta Baja.

Coord.: Pilar Fernández Artiach, Directora de la Clínica de Extranjería, y Ruth Mestre i Mestre, Directora de la Clínica de Interés Público, Universitat de València

Participan:

- Catherine F. Klein, Director, Columbus Community Legal Services, The Columbus School of Law, The Catholic University of America
- Leah Wortham, The Columbus School of Law, The Catholic University of America
- Alicia Álvarez, director, the Community and Economic Development Clinic, University of Michigan Law School
- Richard Grimes, Director of Clinical Programmes, York Law School, The University of York

Patrocinado por "VLC/CAMPUS. Valencia, International Campus of Excelence"

Panel VIII. Aprendizaje ubicuo (las TIC en la formación, e-learning, redes sociales, plataformas educativas…)
Lugar: Aula 1P12. Primera Planta.

Coord.: Antoni Font Ribas, Universitat de Barcelona y José García Añón, Director de la Clínica internacional de Derechos Humanos,Universitat de València

Los problemas de la utilización de las TIC a partir de dos experiencias:

- María del Mar Moya Fuentes, María del Mar Carrasco Andrino y Aitana Ramón Martín Universidad de Alicante
- Pilar Pozo Serrano, José Elías Esteve Moltó y Raquel Vañó Vicedo. Universitat de València

Discusión

- Ana Colomer Segura y Joan Alfred Martínez Seguí. Universitat de València
- Encarnación Abad Arenas y Fátima Yáñez Vivero, UNED
- Inmaculada García Presas, Universidad de A Coruña

Taller:

- Emma Teodoro Martínez, UAB Institute of Law and Technology, Universitat Autònoma de Barcelona

Panel X. La evaluación de los aprendizajes
Lugar: Aula 1P08. Primera Planta

Coord. Gemma Fabregat Montfort, Vicedecana, Universitat de València

Ponencia: La evaluación del Derecho

- Carlos Alfonso Mellado, Universitat de València

•Gemma Fabregat Montfort, Universitat de València

Taller:
•Francesc Imbernon, Universitat de Barcelona

Panel XVI. La formación de formadores: los programas de formación del profesorado

Por confirmar.

Panel XVIII. ¿Cómo formar a un "buen jurista"?
Lugar: Aula 1P20. Salón "Tomás Villarroya". Primera Planta

Coords. Javier De Lucas y María José Añón Roig, Universitat de València

Ponencia: Derecho es argumentación

- Manuel Atienza, Universidad de Alicante

Mesa redonda:

- Mª del Carmen Barranco Avilés, Universidad Carlos III de Madrid ("Balance de la incorporación de los derechos humanos en los estudios jurídicos")
- Jesús Morales Arrizabalaga, Universidad de Zaragoza ("Formación jurídica fundamental: una propuesta de 180 créditos.")

Discusión:

- Juan Antonio Altés Tárrega, Alicia Armengot Villaplana, José García Añón, José Landete Casas; Purificación Peris García, Jose Miguel Piquer Mari, Sonia Rodríguez De Llamas, Adela Serra Rodríguez, Sergio Villamarín Gómez. Universitat de València.
- Julia Sevilla Merino y Margarita Soler Sánchez, Universitat de València.
- Francisco González Castilla, Universitat de València
- Ángeles Galiana Saura, Universitat Rovira i Virgili

Patrocinado el Institut de Drets Humans, Universitat de València

11.00 Pausa

11.30- 12.30 Sesiones paralelas.

Panel VII. Legal Clinics as transformative components in the learning process (III): teaching-learning methods and Legal Clinics Models. Discussion.
Lugar: Salón de Grados. Planta Baja.

- María Lucía Torres Villarreal, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.
- Roselyn Ehiemua, Ambrose Alli University, Ekpoma, Edo State, Nigeria.

Panel VIII. Aprendizaje ubicuo (las TIC en la formación, e-learning, redes sociales, plataformas educativas…)
Lugar: Aula 1P12. Primera Planta

Ponencia: Un entorno profesionalizador de aprendizaje: las simulaciones con portafolio

- Antoni Font Ribas, Universitat de Barcelona
- Lluís Caballol i Angelats, Universitat de Barcelona

Panel X. La evaluación de los aprendizajes. Discusión.
Lugar: Aula 1P08. Primera Planta

- Maria del Mar de la Peña Amorós. Universidad de Murcia
- Diana Marín Consarnau y Ana Giménez Costa. Universitat Rovira i Virgili
- Neus Cortada Cortijo, Adoración Padial Albás, Mercedes Serrano Masip, Dolors Toldrà Roca, Universitat de Lleida

Panel XVIII. ¿Cómo formar a un "buen jurista"? Taller
Lugar: Aula 1P20. Salón "Tomás Villarroya". Primera Planta

Aplicación de la perspectiva de género en asignaturas jurídicas

- Asuncion Ventura Franch, Santiago García Campá y María José Senent Vidal. Universitat Jaume I de Castellón

12.30-14.00. Clausura:
¿ Qué podemos esperar del futuro de la enseñanza del Derecho en España?
Lugar: Salón de Grados. Planta Baja.

Modera: María Elena Olmos, Ilma. Sr. Decana de la Facultat de Dret, UV

Debate con los Decanos de las Facultades de Derecho

- Juan José Hinojosa Torralvo. Decano, Facultad de Derecho, Universidad de Málaga
- Juan García Blasco, Decano, Facultad de Derecho, Universidad de Zaragoza
- Santiago Cavanillas Múgica, Decano, Facultad de Derecho, Universidad de las Islas Baleares

14.00. Almuerzo de clausura
Lugar: Hall. Planta Baja.

Transformations in Legal Teaching and Learning.

Proceedings of the Fifth National Spanish Conference on Legal Education. Valencia, 11-13 september 2013

Edited by José García Añón

Unitat d'innovació educativa
Facultat de Dret
Universitat de València
2013.

Fifth National Spanish Conference on Legal Education

"Transformations in Legal Teaching and Learning "
11-13 September 2013
Valencia, Spain

PROGRAMME

11 September 2013, Wednesday

Law School, Campus dels Tarongers

Pre-Conference activity

11.00 **III Meeting of Spanish Legal Clinics**
Venue: Salón de Grados. Ground floor.

Excellence Meeting: "Global Legal Clinics: doing Research, teaching and *fighting* for Social Justice".

- Frank S. Bloch, Global Alliance for Justice Education (GAJE), Vanderbilt University Law School

Introduced by José García Añón, Universitat de València.

Chair: Miguel Ángel Ramiro Avilés, Universidad de Alcalá

Sponsored by VLC International Campus of Excellence

15.00 Registration
Venue: Hall. Ground floor.

16.00. Opening Session
Venue: Salón de Grados. Ground floor.

- Esteban Morcillo Sánchez, Excmo. Sr. Rector de la Universitat de València
- María Elena Olmos, Ilma. Sr. Decana de la Facultat de Dret, Universitat de València
- Miguel Ángel Galindo Martín, Coordinador de Evaluación de Enseñanzas e Instituciones, ANECA.
- Jacobo Navarro de Peralta García, Director General de la Agència Valenciana d´ Avaluació i Prospectiva (AVAP).
- José García Añón, Institut de Drets Humans, Universitat de València

16.30-19.15 Parallel Sessions

Panel I. Competence-based teaching model in Legal Studies

Venue: Room 1P08. First Floor.
Chair: *Javier García Medina, associate Dean, Universidad de Valladolid*

Workshop: How to design, develop and assess competences and learning outcomes?

- Miguel Valero, Universitat Politècnica de Catalunya
- Juan José Navarro, Universitat Politècnica de Catalunya

Discussion:

- María Teresa Alonso Pérez y Esther Hernández Sainz. Universidad de Zaragoza.
- María Cruz Díaz de Terán, Javier Nanclares Valle, Victoria Sánchez Pos y Eugenia López-Jacoiste. Universidad de Navarra
- Fernando Díez Estella y Mercedes de Prada Rodríguez. Centro Universitario Villanueva
- María Eugenia Ortuño Pérez. Universitat de Barcelona
- Ángeles Solanes Corella, Jaime Bonet, Encarnación La Spina, y Pier-Luc DuPont. Universitat de València. Javier García Medina, Universidad de Valladolid

Panel II. Law Studies in the European Quality Assurance System

Venue: Salón de Grados. Ground floor.

Chair: *Javier Plaza Penadés, associate Dean, Universitat de València*

Presentation and Debate:

- Miguel Ángel Galindo Martín, Coordinador de Evaluación de Enseñanzas e Instituciones, ANECA.
- Jacobo Navarro de Peralta García, Director General de la Agència Valenciana d´ Avaluació i Prospectiva (AVAP).
- Mercedes Navarro Egea y Mª Fuensanta Gómez Manresa, Vicedecanas, Universidad de Murcia.

Workshop: "Quality: driving force of reflection, improvements catalyst or multiplier of bureaucracy?

- Rosendo Pou Amerigo, Director de la Unitat de Qualitat de la Universitat de València

Panel III. How can “learning Law” be taught?

Venue: Room 1P12. First floor

Chair: *Jesús Morales Arrizabalaga, Universidad de Zaragoza*

Lecture and workshop: Learning Law Skills and Strategies.

Discussion:

- Remedios Aranda Rodríguez, Universidad Carlos III; Mª Isabel Mondéjar Peña y María Pilar Pérez Álvarez. Universidad Autónoma de Madrid
- Joaquín Sarrión Esteve, UNED
- Elisabet Cerrato Guri, Carmen Gómez Buendía, y Estela Rivas Nieto. Universitat Rovira i Virgili
- Luis Andrés Cucarella Galiana. Universitat de València
- María Dolores Más Badía. Universitat de València
- María del Carmen Pastor del Pino. Universidad Politécnica de Cartagena
- Aurelio de Prada García. Universidad Rey Juan Carlos

Sponsored by Cátedra de Derecho Foral Valenciano (UVEG-Generalitat Valenciana)

Panel V: Legal clinics as transformative components in the learning process (I): Designing a legal clinic

Venue: Aula 1P20. Room "Tomás Villarroya". First Floor

Chair: *Maria Marquès i Banqué, Vicerrectora de Docencia y EEES. Director of the Enviromental Law Clinic, Universitat Rovira i Virgili*

Workshop: How can be designed a Legal Clinic?

- Richard J. Wilson, director, *the International Human Rights Law Clinic at American University's Washington College of Law*

20.00 Talking on Literature, Films and Law

Aula Magna, Edifici La Nau

with Lorenzo Silva (novelist), David Trueba (film director) and Javier De Lucas (Law professor UV)
Chair: Cristina García Pascual

Venue: Aula Magna, Edifici La Nau
Centre Cultural de la Universitat de València (C/Universitat, 2)

Sponsored by Tirant Lo Blanch Publisher.

22.00. Opening dinner

12 September 2013, Thursday

Facultat de Dret, Campus dels Tarongers

9.00-11.00. Parallel Sessions

Panel IV. Collaborative and problem based learning

Venue: Salón de Grados. Ground floor.

Chair: *Antoni Font Ribas, Universitat de Barcelona*

Lecture:

- Richard Grimes, *Director of Clinical Programmes*, York Law School, The University of York
- *Antoni Font Ribas, Universitat de Barcelona*

Workshop:

- Daniel Moraga Muñoz, Facilitador de Talleres TBL, PBL y otras metodologías de aprendizaje colaborativo; anterior Director General de Mejora Docente de la Universidad Viña del Mar (Chile)

Sponsored by Servei de Formació Permanent, Centre Sanchis Guarner, UV

Panel VI: Legal clinics as transformative components in the learning process (II): The clinic legal experience in Spain

Venue: room 1P12. First floor.

Chair: *Antonio Madrid Pérez, Director of the "dret al Dret" Clinic, Universitat de Barcelona.*

Lecture::
Legal Clinics as a learning place: possibilities and dificulties

- Antonio Madrid Pérez, Universitat de Barcelona

Panel discussion:

- Mª Carmen Barranco Avilés, Universidad Carlos III de Madrid
- Esther Arroyo Amayuelas, *dret al Dret,* Universitat de Barcelona
- Pilar Fernández Artiach, Universitat de València
- Maria Marquès i Banqué, *Universitat Rovira i Virgili*

Panel XII. Evaluating the implementation of the Bologna Process in Law undergraduate programs

Venue: room 1P20. "Tomás Villarroya". First floor.

Chair: *Rafael Marimón Durá, associate Dean, Universitat de València*

Discussion: The Bologna Process debate

- Andrés Recalde Castells, Universidad Autónoma de Madrid
- Santiago Cavanillas Múgica, Universidad de las Islas Baleares

Workshop: Rafael Marimón Durá, Universitat de València

Panel XV. Scientific dissemination of Law, Criminology, and Political Science teaching

Venue: Room 1P08. First floor.

Chair: *Javier Plaza Penadés, associate Dean, Universitat de València*

Discussion

- Chair: María José Añón Roig (Director,*Teoría y Derecho. Revista de Pensamiento Jurídico; Anuario de Filosofía del Derecho; Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*)
- Eva Andrés Aucejo, Universidad de Barcelona.
  - *Revista de Educación y Derecho/Education and Law Review*
- Manuel Izquierdo Carrasco, Universidad de Córdoba.
  - *Docencia y Derecho. Revista para la docencia jurídica universitaria*
- *Isabel González Ríos*, Universidad de Málaga.
  - *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*
- *Paz Villar Hernández, Universitat de València*
  - *@tic. Revista d'innovació educativa.*

Panel XVII . The Degree in Criminolgy and the labour market

Venue: Room 2P07. Second Floor.

Chair: Vicenta Cervelló Donderis, Universitat de València

Lecture: Borja Mapelli Caffarena, Universidad de Sevilla

*Workshop:*The Public Administration facing the challenge of integrating professional criminologists in the labour market

Chairs: Javier Guardiola and Asunción Colás, Universitat de València

- Carlos Climent Durán, Magistrado, Audiencia Provincial de Valencia.
- Arancha Hernández, licenciada en Criminología y Psicología. Coordinadora del Observatorio de Inserción profesional de Criminólogos de Cataluña, Asociación Catalana de criminólogos.
- Miguel Ángel Vicente Cuenca, Subdirector General adjunto de la Subdirección General de Penas y Medidas alternativas. Secretaría General de Instituciones Penitenciaria

Sponsoed by Ciencias de la Seguridad, Universitat de València.

11.00 Break

11.30- 12.30 Parallel session. Papers discussion.

Panel VI: Legal clinics as transformative components in the learning process (II): The clinic legal experience in Spain. Papers discussion.

Venue: Room 1P12. First floor.

- Antonio Fernández Hernández. Universitat Jaume I de Castellón
- Ana Marrades Puig. Universitat de València
- Asier Martinez de Bringas y Dolores Morondo Taramundi. Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe. Universidad de Deusto
- María Goñi Rodríguez de Almeida, Luis Armando García Segura, Jordi Regí Rodríguez. Universidad Antonio de Nebrija.

- Clara Blasco Igual, Mar Cosín Muñoz, Rocío Martí Frías, Rocío, Lorena Menes Corrales, Antoni Llorente Ferreres, y Ausias Ortí Moreno. Universitat de València
- Lola Borges Blázquez. Universitat de València
- Patricia Cuenca Gómez, Universidad Carlos III de Madrid
- José Mª González de Benito, Marta Tomás Aguilar Javier Palao Gil y Jose María Goerlich, Universitat de València
- María José Añón Roig, Ana Calvo Sierra, Maria Dalli, Pier Luc Dupont, y Andrés Gascón Cuenca. Universitat de València

Panel XII. Evaluating the implementation of the Bologna Process in Law undergraduate programs. Papers discussion.

Venue: Room 1P20. "Tomás Villarroya". First floor

- María del Carmen Cazorla González-Serrano, Universidad Rey Juan Carlos
- María Luisa Ochoa Trepat. Universitat de Lleida
- Oscar Barberá Areste, M. Pilar Bonet Sánchez, Javier Guardiola García, M. del Pilar Hernando Serra, Universitat de València
- Purificación Peris, Universitat de València
- Esteve Bosch Capdevila, Universitat Rovira i Virgili
- Alicia Armengot Vilapana, Universitat de València

Panel XV. Scientific dissemination of Law, Criminology, and Political Science teaching

Venue: Room 1P08. First Floor.

Chair: *Javier Plaza Penadés, associate Dean, Universitat de València*

Lectures:

- *Javier Plaza, Universitat de València*
- *Ignasi Labastida, Universitat de Barcelona*

Panel XVII . El Grado en Criminología y la inserción en el mercado profesional. Discussion

Venue: Room 2P07. Second Floor.

- Vicenta Cervelló Donderis, Asunción Colás, Javier Guardiola. Universitat de València.
- Ignacio Carratalá Benlloch, Universidad Católica de Valencia
- Gloria González Agudelo y Luis Ramón Ruiz Rodríguez. Universidad de Cádiz
- Reyes Marzal Raga, Universitat de València
- Santiago Leganés Gómez. Instituciones Penitenciarias

12.30-13.30 **Books Launch**

*Spanish translation of *The Global Clinical Movement. Educating lawyers for social justice (OUP, Tirant lo Blanch Publisher)*:

Venue: Salón de Grados. Ground floor.

- Frank S. Bloch, Global Alliance for Justice Education (GAJE), Vanderbilt University Law School
- Diego Blázquez Martín, Ministerio de Asuntos Sociales de Túnez
- José García Añón, Universitat de València

*Thomson Aranzadi y Lex Nova.
Venue: Room1P20. Salón "Tomás Villarroya". First floor

-*Definición y Evaluación de competencias en los estudios de Derecho.* (Lex Nova.Thomson Aranzadi) coord. Javier García Medina

-*Derecho Procesal Civil* (Thomson-Aranzadi)/*Introducción al Derecho Procesal* (Thomson-Aranzadi). Manuel Ortells Ramos y otros. Presenta: Jose Martín Pastor

-*Guía de Derecho Civil. Teoría y Práctica* (Thomson-Aranzadi) Remedios Aranda, Mª Isabel Mondéjar; Mª del Pilar Pérez y otros.

**Estudios sobre Ciencias de la Seguridad* (Tirant lo Blanch), Coord. Vicenta Cervelló y Francisco Antón Barberá.
Venue 2P07. Second Floor

Sponsored by Tirant Lo Blanch Publisher and Lex Nova.Thomson Aranzadi.

13.30. Meeting to constitute a Network on Law teaching
Venue: Salón de Grados. Ground floor

14.15. Lunch
Venue: Hall. Ground floor.

16.00-19.00 *Parallel Sessions*

Panel IX. Teaching Law through films and literature
Venue: Room 1P08. First floor

Chair: *Javier De Lucas, Universitat de València*

Lecture:
- José Calvo González, Universidad de Málaga

Workshop:
- *Javier De Lucas, Universitat de València*
- Mario Ruiz Sanz, Universitat Rovira i Virgili
- Miguel Ángel Ramiro Avilés, Universidad de Alcalá

Discussion:

- Jose Francisco Alenza García. Universidad Pública de Navarra
- Felipe Navarro Martínez, Universidad de Málaga
- Carlos Tormo Camallonga , Universitat de València

Panel XI. Teaching Law and public interest: the role of academics, lawyers and attorneys…

Venue: Salón de Grados. Ground floor.

Chair: *Pilar Bonet Sánchez, Director of the Legal Clinic for Social Justice, Universitat de València*

Lecture:
- Atanas Politov, Director for Europe, PILnet. *The Global Network for Public Interest Law*
- Filip Czernicki,President of the *Polish Legal Clinics Foundation*, Convenor of the *Global Alliance for Justice Education* (GAJE).

Panel discussion

- Montaña Benavides, CEO *Fundación Aranzadi Lex Nova*
- Ana Rabanal, coordinadora *del Centro de Responsabilidad Social de la Abogacía del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid* (ICAM)
- *Carmen Pombo Morales, Fundación Fernando Pombo*.
- Olga Vilardell Mir, Directora de Formación del Ilustre Colegio de Abogados de Valencia (ICAV)

Sponsored by Lex Nova.Thomson Aranzadi.

Panel XIII. Evaluating the implementation of post-graduate Law studies

Venue: Room 1P20. "Tomás Villarroya". First floor.

Chair: *Javier Palao Gil, associate Dean, Universitat de València*

Lecture: Jesús Morales Arrizabalaga, Universidad de Zaragoza

Discussion:

- Teresa Nadal, Diputada, Junta de Gobierno, *Ilustre Colegio de Abogados de Madrid* (ICAM)
- Rafael Bonmatí, Vicedecano, Ilustre Colegio de Abogados de Valencia (ICAV)
- Rafael Verdera Server, Director del Máster en Abogacía, UVEG-ICAV
- Carmelo Lozano Serrano, director del Máster en Derecho de la Empresa, Asesoría Mercantil, Laboral y Fiscal (UVEG)
- Pedro Antonio Munar Bernat, (Universitat de les Illes Balears), Vocal Académico, Comisión de Evaluación de Ciencias Sociales y Jurídicas de Máster, ANECA.
- José Manuel Martín Osante, Universidad del País Vasco

Sponsored by ICAV

Panel XIV. The internationalization of Teaching and Research

Venue: room 1P12. First floor

Chair: *Ángeles Solanes Corella, associate Dean, Universitat de València*

Lecture: The impact of University Rankings

- Raúl Quevedo Castro, Universidad de Granada

Discussion: "Graduate and postgraduate International double degrees"

- Jonana Abrisketa, Universidad de Deusto
- Alexandra Mendoza-Caminade, Université Toulouse 1 Capitole.
- Louise Taylor, Nottingham Trent University,
- Blanca Soro Mateo, Universidad de Murcia

19.30. Visit to the Gothic Valencia: *Llotja dels Mercaders-Consolat del Mar.*

21.30. *Dinner*

13 September 2013, Friday

Facultat de Dret, Campus dels Tarongers

9.00-11.00. Parallel Sessions

Panel VII: Legal Clinics as transformative components in the learning process (III): teaching-learning methods and Legal Clinics Models

Venue: Salón de Grados. Ground floor.

Chairs: Pilar Fernández Artiach, director of the Clinic on Migrants' rights (Universitat de València), Ruth M. Mestre i Mestre, director of the Public Interest Law Clinic (Universitat de València)

Participants:

- Catherine F. Klein, Director, *Columbus Community Legal Services, The Columbus School of Law, The Catholic University of America*
- Leah Wortham, The Columbus School of Law, *The Catholic University of America*
- Alicia Álvarez, director, *the Community and Economic Development Clinic, University of Michigan Law School*
- Richard Grimes, *Director of Clinical Programmes*, York Law School, The University of York

Panel VIII: Ubiquitous learning: ICT for education, e-learning, social networks, teaching platforms…

Venue: Room 1P12. First floor

Chair: *Antoni Font Ribas, Universitat de Barcelona* and José García Añón, Director of the *International Human Rights Law Clinic*,Universitat de València

Problems using ICT:

- María del Mar Moya Fuentes, María del Mar Carrasco Andrino y Aitana Ramón Martín Universidad de Alicante
- Pilar Pozo Serrano, José Elías Esteve Moltó y Raquel Vañó Vicedo. Universitat de València

Discussion

- Ana Colomer Segura y Joan Alfred Martínez Seguí. Universitat de València
- Encarnación Abad Arenas y Fátima Yáñez Vivero, UNED
- Inmaculada García Presas, Universidad de A Coruña

Workshop:

- Emma Teodoro Martínez, *UAB Institute of Law and Technology*, Universitat Autònoma de Barcelona

Panel X. Learning assessment

Venue: Room 1P08. First floor

Chair: *Gemma Fabregat Montfort, Universitat de València*

Lecture: *Carlos Alfonso Mellado, Universitat de València*

Workshop:

- *Francesc Imbernon, Universitat de Barcelona*

Panel XVI. Training the trainers: programs for training teachers

TBC

Panel XVIII. How to train a "good lawyer"?

Venue: Room 1P20. "Tomás Villarroya". First floor

Chairs. Javier De Lucas y María José Añón Roig, Universitat de València

Lecture: Law is argumentation

- Manuel Atienza, Universidad de Alicante

Round table:

- Mª del Carmen Barranco Avilés, Universidad Carlos III de Madrid
- Jesús Morales Arrizabalaga, Universidad de Zaragoza

Discussion

- Juan Antonio Altés Tárrega, Alicia Armengot Villaplana, José García Añón, José Landete Casas; Purificación Peris García, Jose Miguel Piquer Mari, Sonia Rodríguez De Llamas, Adela Serra Rodríguez, Sergio Villamarín Gómez. Universitat de València.
- Julia Sevilla Merino y Margarita Soler Sánchez, Universitat de València.
- Francisco González Castilla, Universitat de València
- Ángeles Galiana Saura, Universitat Rovira i Virgili

Sponsored by the Human Rights Institute. Universitat de València

11.00 Break

11.30- 12.30 Parallel session. Papers discussion.

Panel VII. Legal Clinics as transformative components in the learning process (III): teaching-learning methods and Legal Clinics Models. Discussion.

Venue: Salón de Grados. Ground floor.

- María Lucía Torres Villarreal, Universidad del Rosario, Bogotá, Colombia.
- Roselyn Ehiemua, Ambrose Alli University, Ekpoma, Edo State, Nigeria.

Panel VIII: Ubiquitous learning: ICT for education, e-learning, social networks, teaching platforms…

Venue: Room 1P12. First floor

Lecture: A professionalizing learning environment: simulations with portfolio

- Antoni Font Ribas, Universitat de Barcelona
- Lluís Caballol i Angelats, Universitat de Barcelona

Panel X. Learning assessment. Discussion

Venue: Room 1P08. First florr

- Maria del Mar de la Peña Amorós. Universidad de Murcia
- Diana Marín Consarnau , Ana Giménez Costa. Universitat Rovira i Virgili
- Neus Cortada Cortijo, Adoración Padial Albás, Mercedes Serrano Masip, Dolors Toldrà Roca, Universitat de Lleida

Panel XVIII. How to train a "good lawyer"?

Venue: Room 1P20. "Tomás Villarroya". First floor

The Implementation of a gender perspective in legal subjects

- Asuncion Ventura Franch, Santiago García Campá y María José Senent Vidal. Universitat Jaume I de Castellón

12.30-14.00. Closing discussion panel

Venue: Salón de Grados. Ground floor

What can be expected from the future of Legal education in Spain?

Chair; María Elena Olmos, Dean, Facultat de Dret, Universitat de València

Discussion:

- Juan José Hinojosa Torralvo, Dean, Universidad de Málaga
- Juan García Blasco, Dean, Universidad de Zaragoza
- Santiago Cavanillas Múgica, Dean, Universidad de las Islas Baleares

14.00. Lunch

Venue: Hall. Ground floor.