

# INNOVACIÓN EDUCATIVA EN DERECHO CONSTITUCIONAL.

Reflexiones, métodos y  
experiencias de los docentes

Lorenzo Cotino Hueso

Miguel Ángel Presno Linera

(coordinadores)



**PUV Publicacions de la Universitat de València**

- © Lorenzo Cotino Hueso y Miguel Ángel Presno Linera (coordinadores de la obra)
- © Lorenzo Cotino Hueso (editor de la obra)
- © Los autores de las ponencias cuyo contenido completo de incluye.
- © de la portada: Lorenzo Cotino Hueso

Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – Compartirlgual 2.5

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/>).

Se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, así como hacer obras derivadas, siempre citando la fuente y acogándose en todo caso a la misma licencia. No se permite su uso para fines comerciales.

Publicación digital distribuida en formato PDF:

- Versión online:

<http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>

Acceso alternativo en

<http://www.uv.es/cotino/innovacionconstitucional.pdf>

Acceso a la web del libro electrónico [www.uv.es/derechos](http://www.uv.es/derechos)

Cita bibliográfica:

- Del conjunto de la obra:

Cotino Hueso, Lorenzo y Presno Linera, Miguel (coords.)

- COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Reflexiones, métodos y experiencias de los docentes*, PUV (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, 2010. Disponible en <http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>

Editado por Lorenzo Cotino Hueso

Diseño de portada por Lorenzo Cotino Hueso

Servei de Publicacions de la Universitat de València

ISBN: 879-84-693-0407-05

Nº REGISTRO 10/22024

*El presente libro se realiza en parte merced al apoyo del proyecto MICINN (2010-2012), Las libertades informativas en el contexto de la web 2.0 y las redes sociales: redefinición, garantías y límites (DER2009-14519-C05-01, subprograma JURI).*

**INNOVACIÓN EDUCATIVA EN DERECHO  
CONSTITUCIONAL.**  
***Reflexiones, métodos y experiencias de  
los docentes***

Obra coordinada por:

Lorenzo Cotino Hueso

Miguel Presno Linera

*Profesores titulares de Derecho constitucional*  
Universitat de València      Universidad de Oviedo

Valencia  
Servei de Publicacions de la Universitat de València  
2010

## ÍNDICE GENERAL

*(interactivo, pulse sobre el epígrafe al que desee acceder)*

ÍNDICE GENERAL .....	3
CONTENIDO DETALLADO .....	4
LISTA DE AUTORES DE LAS PONENCIAS INCLUIDAS EN LA OBRA .....	8
PROGRAMA DEL I SEMINARIO DE INNOVACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA EN DERECHO CONSTITUCIONAL, CENTRO DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y CONSTITUCIONALES, 17 DE JUNIO DE 2009 .....	10
<b>PONENCIAS, AUDIOS Y VÍDEOS DEL I SEMINARIO DE INNOVACIÓN EN DERECHO CONSTITUCIONAL.....</b>	<b>13</b>
PRIMERO. REFLEXIÓN GENERAL DEL PROCESO BOLONIA EN DERECHO Y EL DERECHO CONSTITUCIONAL .....	16
SEGUNDO. METODOLOGÍAS, ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS CONCRETAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y EL DERECHO CONSTITUCIONAL .....	86
TERCERO. HERRAMIENTAS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y EL DERECHO CONSTITUCIONAL.....	161
<b>OTROS ESTUDIOS DE INTERÉS PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO Y EL DERECHO CONSTITUCIONAL.....</b>	<b>210</b>
PRIMERO. PONENCIAS DE ESPECIAL RELEVANCIA PARA EL DERECHO CONSTITUCIONAL .....	211
SEGUNDO. REFLEXIÓN GENERAL DEL PROCESO BOLONIA, RENOVACIÓN, DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA EN DERECHO.....	217
TERCERO. METODOLOGÍAS, ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS CONCRETAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO .....	241
CUARTO. HERRAMIENTAS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO.....	256
QUINTO. CONTENIDOS Y ACCESO A LA OBRA “MIRADAS A LA INNOVACIÓN: EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA DEL DERECHO” .....	274
<b>ANEXO. DOCUMENTOS SOBRE EL DEBATE DE LA INCORPORACIÓN DE DERECHO AL PROCESO DE BOLONIA.....</b>	<b>279</b>
MANIFIESTO “SAQUEMOS LOS ESTUDIOS DE DERECHO DEL PROCESO DE BOLONIA” .....	280
INTERESANTE REFLEXIÓN FRENTE AL MANIFIESTO, POR JUAN IGNACIO RUIZ PERIS .....	284
INTERESANTE RÉPLICA A LA ANTERIOR OPINIÓN FRENTE AL MANIFIESTO, POR ANDRÉS BOIX PALOP .....	287

## CONTENIDO DETALLADO

*(interactivo, pulse sobre el epígrafe al que desee acceder)*

ÍNDICE GENERAL .....	3
CONTENIDO DETALLADO.....	4
LISTA DE AUTORES DE LAS PONENCIAS INCLUIDAS EN LA OBRA .....	8
PROGRAMA DEL I SEMINARIO DE INNOVACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA EN DERECHO CONSTITUCIONAL, CENTRO DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y CONSTITUCIONALES, 17 DE JUNIO DE 2009 .....	10
<b>PONENCIAS, AUDIOS Y VÍDEOS DEL I SEMINARIO DE INNOVACIÓN EN DERECHO CONSTITUCIONAL .....</b>	<b>13</b>
PRIMERO. REFLEXIÓN GENERAL DEL PROCESO BOLONIA EN DERECHO Y EL DERECHO CONSTITUCIONAL.....	16
1. <i>Análisis de los textos y de la normativa de referencia en relación con el proceso de Bolonia</i> .....	17
2. <i>Definición de objetivos y competencias. Ventajas y desventajas de un nuevo planteamiento docente</i> .....	26
3. <i>La enseñanza virtual de un Derecho global</i> .....	32
4. <i>Algunas reflexiones sobre la revisión del modelo docente universitario</i> .....	44
5. <i>Una visión crítica a partir de la experiencia en la gestión y modificación de planes de estudio en Ciencias de la Información</i> .....	55
6. <i>La planificación y desarrollo compartido de competencias</i> .....	61
7. <i>Derecho constitucional y género. La experiencia de la red feminista de derecho constitucional</i> .....	68
SEGUNDO. METODOLOGÍAS, ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS CONCRETAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y EL DERECHO CONSTITUCIONAL .....	86
1. <i>La creación de un entorno adecuado para el aprendizaje del Derecho constitucional</i> .....	87
2. <i>No casos, sino 'pasos' en la enseñanza de derechos fundamentales</i> .....	100
3. <i>Estrategias docentes en la enseñanza aplicada del Derecho Constitucional</i> .....	111
4. <i>Bolonia a la española: algunos placeres y muchos sinsabores</i> .....	118
5. <i>De la evaluación de conocimientos a la evaluación de competencias en el EEES: Una experiencia desde el Derecho Constitucional</i> .....	121
6. <i>Los trabajos de fin de grado en las facultades de Derecho de la UCLM</i> .....	129
7. <i>'Pràctica parlamentària' y 'Parlament Universitari', dos experiencias complementarias de simulación en Derecho constitucional</i> .....	144
8. <i>La enseñanza del funcionamiento de las instituciones constitucionales a través del juego de roles y métodos cooperativos: una experiencia de práctica legislativa en les Corts Valencianes</i> .....	148
9. <i>Prácticas en las defensorías del pueblo: redefiniendo las prácticas externas en la docencia del Derecho Constitucional</i> .....	152
10. <i>Reflexiones sobre la especial problemática de enseñar Derecho constitucional fuera de la facultad de Derecho</i> .....	157
TERCERO. HERRAMIENTAS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y EL DERECHO CONSTITUCIONAL.....	161
1. <i>Plataformas docentes y profesorado</i> .....	162
2. <i>La experiencia acumulada en la UNED en el uso de diversas plataformas en la docencia del Derecho constitucional</i> .....	170



3. El fomento del aprendizaje activo a través de materiales multimedia diseñados por el docente.....	176
4. Seis años de experiencia de formación virtual del Programa Regional de Apoyo a las Defensorías del Pueblo de Iberoamérica.....	180
5. La teleformación como alternativa a la enseñanza presencial.....	185
6. La utilización de medios audiovisuales en las clases prácticas de Derecho Constitucional (Licenciatura de Periodismo) .....	192
7. El uso de la IP TV en la docencia de Derecho de la Información.....	199
8. Herramientas en la enseñanza a distancia.....	204
<b>OTROS ESTUDIOS DE INTERÉS PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO Y EL DERECHO CONSTITUCIONAL .....</b>	<b>210</b>
PRIMERO. PONENCIAS DE ESPECIAL RELEVANCIA PARA EL DERECHO CONSTITUCIONAL .....	211
1. Listado alfabético de los autores y título de la comunicación.....	211
2. Reflexiones y tendencias para la docencia del Derecho Constitucional en el marco del EEES .....	212
3. La plataforma virtual como vehículo privilegiado del proceso formativo. Reflexiones en torno al caso de los derechos fundamentales .....	213
4. El juego de los derechos fundamentales.....	214
5. La enseñanza de derechos fundamentales sobre la base de ponencias de los alumnos con tratamiento directo de materiales jurisprudenciales y normativos y el seguimiento de un método de pasos.....	215
6. Un modelo de enseñanza participativa del Derecho Constitucional.....	216
SEGUNDO. REFLEXIÓN GENERAL DEL PROCESO BOLONIA, RENOVACIÓN, DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA EN DERECHO .....	217
1. Listado alfabético de los autores y título de la comunicación.....	217
2. Derecho y cine: implementación y diseño de una estrategia docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior .....	219
3. La planificación de la acción tutorial en el campo de las ciencias jurídicas .....	220
4. Notas sobre la renovación de la actividad docente en la etapa preinformática .....	221
5. La calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: una propuesta metodológica para su evaluación y mejora en los estudios jurídicos.....	222
6. Presentación de los proyectos enseñanza del Derecho mediante supuestos prácticos interdisciplinares e interdepartamentales y equipos docentes.....	223
7. La iniciación a la investigación como nueva herramienta docente.....	224
8. Nuevas formas de aprendizaje en el EEES: implicando activamente al alumno en la elaboración de contenidos propios de la asignatura.....	225
9. Seguimiento del trabajo personal del alumno en la enseñanza-aprendizaje: luces y sombras.....	226
10. Motivación y estrategias de aprendizaje en Ciencias Jurídicas. Análisis empírico con enfoque de género .....	227
11. La tutoría aplicada a la Ciencia Jurídica.....	228
12. Algunas reflexiones sobre la evaluación en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior .....	229
13. Innovación en la enseñanza-aprendizaje a través del trabajo tutorado .....	230
14. Pros y contras sobre la innovación educativa en el aprendizaje jurídico .....	231
15. Planificar la docencia para el aprendizaje .....	232
16. La importancia del diseño de las actividades como herramienta formativa en las asignaturas jurídicas .....	233
17. El papel del «Coordinador de Curso» en la nueva metodología docente .....	234
18. La evaluación criterial: utilidad de las rúbricas o matrices de valoración .....	235

19. Los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje del Derecho dentro del marco del EEES .....	236
20. Pensamiento crítico en los estudios de Derecho definición, gradación y evaluación de una competencia transversal en ciencias sociales y jurídicas ..	237
21. Las innovaciones docentes en las ciencias jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior .....	238
22. El profesor Universitario ante las nuevas realidades metodológicas y retos formativos del EEES.....	239
23. Movilidad y enseñanza tutorial: participación de estudiantes en seminarios y reuniones científicas con profesores universitarios.....	240
TERCERO. METODOLOGÍAS, ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS CONCRETAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO .....	241
1. Listado alfabético de los autores y título de la comunicación.....	241
2. La vinculación de lengua y contenidos en la enseñanza en inglés del sistema jurídico anglo-americano en los estudios de Derecho.....	243
3. El aprendizaje colaborativo: técnica y metodologías de adquisición de las competencias transversales en las Ciencias Jurídicas .....	244
4. El libro electrónico como un soporte de innovación en la docencia del Derecho .....	245
5. Intervención coordinada en dos asignaturas de la licenciatura en Derecho dirigida a mejorar la capacidad de expresión oral de los alumnos.....	246
6. La incorporación del alumno a una nueva forma de impartir docencia. Innovación educativa y el juego de rol como método de enseñanza-aprendizaje .....	247
7. La metodología de simulación con base de semivirtualidad aplicada a una asignatura jurídica .....	248
8. La evaluación como instrumento del aprendizaje del Derecho .....	249
9. Metodologías activas en la enseñanza universitaria .....	250
10. Evaluación del trabajo cooperativo en asignaturas jurídicas virtuales .....	251
11. El uso de filmaciones de juicios y vistas en el ámbito docente: algunas cuestiones jurídicas de interés .....	252
12. Las visitas a los juzgados como actividad práctica .....	253
13. Esbozo de un método alternativo y complementario de enseñanza jurídica y de aproximación a la tarea del jurista: la creación normativa.....	254
14. Party and Law. Una experiencia.....	255
CUARTO. HERRAMIENTAS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO .....	256
1. Listado alfabético de los autores y título de la comunicación.....	256
2. El mundo virtual: second life y su aplicación a la enseñanza del Derecho ..	258
3. Campus virtuales y enseñanza del Derecho. La experiencia del Proyecto Lefis (Law&ITC Shared Virtual Campus) .....	259
4. La webquest como método de aprendizaje del Derecho.....	260
5. Relaciones entre la plataforma moodle y la planificación docente en las Ciencias Jurídicas.....	261
6. Glosario e-derecho: nuevo modelo de construcción y gestión del conocimiento jurídico mediante la Red.....	262
7. Las plataformas de teleformación como soporte para la enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las ciencias jurídicas.....	263
8. El uso de plataformas virtuales de enseñanza como recurso educativo.....	264
9. Derecho y revés: una propuesta videográfica p ara el diálogo jurídico en el aula.....	265

10. Técnicas de enseñanza-aprendizaje que favorecen el trabajo en equipo, el autoaprendizaje y el juicio crítico en asignaturas jurídicas. La aplicación de la plataforma Moodle.....	266
11. La WebQuest como herramienta de aprendizaje activo en la Historia del Derecho .....	267
12. El Wiki como recurso para desarrollar competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje .....	268
13. Sobre el seguimiento de la elaboración de trabajos individuales de los alumnos: leer y escribir en la era de internet.....	269
14. El empleo de espacios virtuales para el debate en la docencia de Derecho-foros y blogs .....	270
15. Los sistemas de innovación docente: aplicación práctica del portafolio como herramienta de cambio del sistema de trabajo.....	271
16. La utilización de recursos colaborativos a través del aula virtual.....	272
17. Los observatorios y portales virtuales como mecanismos de apoyo al aprendizaje en el grado en Derecho.....	273
QUINTO. CONTENIDOS Y ACCESO A LA OBRA “MIRADAS A LA INNOVACIÓN: EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA DEL DERECHO” .....	274
1. Metodologías de enseñanza-aprendizaje.....	275
2. Derecho, Cine y Literatura.....	276
3. Aprendizaje del Derecho a través de las TIC .....	277
4. Experiencias y modalidades de docencia del Derecho .....	278
<b>ANEXO. DOCUMENTOS SOBRE EL DEBATE DE LA INCORPORACIÓN DE DERECHO AL PROCESO DE BOLONIA.....</b>	<b>279</b>
MANIFIESTO “SAQUEMOS LOS ESTUDIOS DE DERECHO DEL PROCESO DE BOLONIA” ..	280
INTERESANTE REFLEXIÓN FRENTE AL MANIFIESTO, POR JUAN IGNACIO RUIZ PERIS ..	284
INTERESANTE RÉPLICA A LA ANTERIOR OPINIÓN FRENTE AL MANIFIESTO, POR ANDRÉS BOIX PALOP .....	287



## **LISTA DE AUTORES DE LAS PONENCIAS INCLUIDAS EN LA OBRA**

Por orden de aparición de su contribución en esta obra, los treinta autores de las veinticuatro ponencias procedentes del I Seminario de Innovación y Calidad en Derecho constitucional son:

- Cristina Elías Méndez, Prof.<sup>a</sup>. D<sup>o</sup>. Constitucional U. de Extremadura
- Asunción de la Iglesia, Prof.<sup>a</sup> Constitucional, U. de Navarra
- Rafael Rubio Núñez, Prof. Tit. D<sup>o</sup>. Constitucional, U. Complutense
- María Luz Martínez Alarcón, Prof.<sup>a</sup>. D<sup>a</sup>. Constitucional, UCLM-Albacete
- Manuel Sánchez de Diego, Prof. Titular D<sup>o</sup>. Constitucional, Cc. Información U. Complutense
- M<sup>a</sup> Mercedes Serrano Pérez, Profesora Asociada de Derecho Constitucional y Profesor Titular de Derecho Eclesiástico, Universidad de Castilla-La Mancha
- José María Martí Sánchez, Profesor Titular de Derecho Eclesiástico, Universidad de Castilla-La Mancha
- Julia Sevilla Letrada Corts Valencianes, Prof.<sup>a</sup>. Titular D<sup>o</sup>. constitucional U. Valencia
- Mar Esquembre Valdés, Prof.<sup>a</sup>. D<sup>o</sup>. constitucional U. Alicante
- Miguel Presno, Prof Titular D<sup>o</sup>. Constitucional, U. de Oviedo
- Leonardo Álvarez, Prof.<sup>a</sup> colaborador D<sup>o</sup>. Constitucional, U. de Oviedo
- Lorenzo Cotino, Prof. Titular D<sup>o</sup>. Constitucional, U. de Valencia
- Göran Rollnert Liern, Prof. Titular de D<sup>o</sup>. constitucional, U. Valencia
- Francisco Javier Matia Portilla, Prof. Tit. D<sup>o</sup>. constitucional U. Valladolid
- Itziar Gómez Fernández, Titular acreditada de D<sup>o</sup>. constitucional. Letrada del Tribunal Constitucional
- José Luis García Guerrero, Departamento de Ciencia Jurídica y Derecho Público, UCLM-Albacete
- Jordi Jaria i Manzano, Prof. D<sup>o</sup>. constitucional U. Rovira i Virgili (Tarragona)
- Neus Oliveras Jané, Prof.<sup>a</sup>. D<sup>o</sup>. constitucional U. Rovira i Virgili (Tarragona)
- Laura Román Martín, Prof.<sup>a</sup>. D<sup>o</sup>. constitucional U. Rovira i Virgili (Tarragona)
- Margarita Soler Sánchez, Prof.<sup>a</sup> Titular de D<sup>o</sup>. constitucional, U. Valencia
- José Julio Fernández Rodríguez, Prof. Titular D<sup>o</sup>. Constitucional, U. Santiago de Compostela, Vicevaledor do Pobo
- Isabel Serrano Maílló, Prof.<sup>a</sup>. Titular Interina D<sup>o</sup>. constitucional, U. Complutense de Madrid
- Fernando Reviriego, Prof. D<sup>o</sup>. político, UNED

- Carlos Vidal Prado, Prof. Titular de D<sup>o</sup>. constitucional, Vicerrector Adjunto de Espacio Europeo UNED
- María Isabel Martín de Llano, Prof<sup>a</sup>. Colaboradora de D<sup>o</sup>. constitucional, Departamento de Derecho Político, UNED
- Guillermo Escobar Roca, Director del Programa Regional de Apoyo a las Defensorías del Pueblo en Iberoamérica, Prof. Titular D<sup>o</sup>. constitucional, U. Alcalá
- Diana Malo de Molina Zamora, U. de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)
- Clemente Zaballos González U. de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)
- Javier Tajadura , Prof. Titular D<sup>o</sup>. Constitucional, U. del País Vasco
- Loreto Corredoira, Prof<sup>a</sup> Titular D<sup>o</sup>. Constitucional, U. Complutense
- María Salvador, Prof<sup>a</sup>. Derecho político, UNED

## PROGRAMA DEL I SEMINARIO DE INNOVACIÓN Y CALIDAD EDUCATIVA EN DERECHO CONSTITUCIONAL, CENTRO DE ESTUDIOS POLÍTICOS Y CONSTITUCIONALES, 17 DE JUNIO DE 2009



Bienvenida Programa Ponencias Recursos Organización y colaboración

# I Seminario de Innovación y calidad educativa en Derecho constitucional

2009



**Información**  
**LUGAR** Centro de Estudios Políticos y Constitucionales (CEPC), Madrid  
**FECHA** miércoles 17 de junio de 2009  
**HORA** de 11 h a 19 h

**Presentación y objetivos**

La exigencia de la calidad e innovación docente no es el futuro en razón del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), sino que ya una realidad presente. Las estrategias, proyectos y planes nuestras Universidades y Facultades están imbuidos de este "proceso de Bolonia", así como los criterios de evaluación del profesorado premian la formación, investigación y participación en la mejora de la calidad docente. Por lo que más interesa, los responsables del Derecho constitucional estamos ya adecuándonos a este proceso de mejora, innovación y calidad docente.

Son diversos los foros genéricos de

Vea los vídeos de las ponencias [aquí](#)

**Temas a abordar**

Sobre la base de las experiencias y la reflexión sobre las particularidades de nuestra asignaturas, se pretende que haya ocasión de reflexionar sobre los métodos docentes y didácticos más apropiados; los sistemas de evaluación del alumnado; los materiales didácticos; las técnicas a emplear; los lugares y espacios donde desarrollar la labor docente de calidad así como cuestiones vinculadas a los proyectos, evaluaciones del

Internet 150%

11 h Inauguración del Seminario.

Ponencias I Módulo:

1. "Definición de objetivos y competencias. Ventajas y desventajas de un nuevo planteamiento docente", por Asunción de la Iglesia, Prof.<sup>a</sup> Constitucional, U. de Navarra
2. "Análisis de los textos y de la normativa de referencia en relación con el proceso de Bolonia", por Cristina Elías Méndez, prof.<sup>a</sup>. D. Constitucional U. de Extremadura
3. "La enseñanza virtual de un derecho global", por Rafael Rubio Núñez, Prof. Tit. D. Constitucional, U. Complutense
4. "Una visión crítica a partir de la experiencia en la gestión y modificación de planes de estudio en Ciencias de la Información", por Manuel Sánchez de Diego, Prof. Titular D. Constitucional, Cc. Información U. Complutense
5. "Derecho constitucional y género. La experiencia de la red feminista de derecho constitucional", por Julia Sevilla Letrada Corts Valencianes, Prof.<sup>a</sup>. Titular D. constitucional U. Valencia y Mar Esquembre Valdés, Prof.<sup>a</sup>. D. constitucional U. Alicante

11 h 50' Café con debate abierto sobre temas del I Módulo.

12 h 30' Ponencias II Módulo:

1. "Bolonia a la española: algunos placeres y muchos sinsabores", por Francisco Javier Matia Portilla, Prof. Tit. D. constitucional U. Valladolid
2. "'Pràctica parlamentària' y 'Parlament Universitari', dos experiencias complementarias de simulación en Derecho constitucional", por Jordi Jaria i Manzano, Neus Oliveras Jané, Laura Román Martín, Profesores de D. constitucional U. Rovira i Virgili (Tarragona)
3. "Prácticas en las defensorías del pueblo: redefiniendo las prácticas externas en la docencia del Derecho Constitucional", por José Julio Fernández Rodríguez, Prof. Titular D. Constitucional, U. Santiago de Compostela, Vicevaledor do Pobo
4. "La creación de un entorno adecuado para el aprendizaje del Derecho constitucional", por Miguel Presno, Prof Titular D. Constitucional, U. de Oviedo y Leonardo Álvarez, Prof.<sup>a</sup> colaborador D. Constitucional, U. de Oviedo
5. "No casos, sino 'pasos' en la enseñanza de derechos fundamentales", Lorenzo Cotino, Prof. Titular D. Constitucional, U. de Valencia
6. "De la evaluación de conocimientos a la evaluación de competencias en el EEES: Una experiencia desde el Derecho Constitucional", por Itzía Gómez Fernández, Titular acreditada de D. constitucional. Letrada del Tribunal Constitucional

13 h 30' Debate abierto sobre temas del II Módulo.

14.30'-16.30' h Almuerzo

16 h 30' Ponencias III Módulo:

1. "La experiencia acumulada en la UNED en el uso de diversas plataformas en la docencia del Derecho constitucional", por Carlos Vidal Prado, Profesor Titular de D. constitucional, Vicerrector Adjunto de Espacio Europeo UNED
2. "Plataformas docentes y profesorado", por Fernando Reviriego, Prof. D. político, UNED
3. "La teleformación como alternativa a la enseñanza presencial", por Diana Malo de Molina Zamora y Clemente Zaballós González U. de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)
4. "La utilización de medios audiovisuales en las clases prácticas de Derecho Constitucional (Licenciatura de Periodismo)", por Javier Tajadura, Prof. Titular D. Constitucional, U. del País Vasco
5. "El uso de la IP TV en la docencia de Derecho de la Información", por Loreto Corredoira, Prof<sup>a</sup> Titular D. Constitucional, U. Complutense
6. "Seis años de experiencia de formación virtual del Programa Regional de Apoyo a las Defensorías del Pueblo de Iberoamérica", por Guillermo Escobar Roca, Director del Programa Regional de Apoyo a las Defensorías del Pueblo en Iberoamérica, Prof. Titular D. Constitucional, U. Alcalá
7. "Herramientas en la enseñanza a distancia", por María Salvador, Prof<sup>a</sup>. Derecho político, UNED

17 h 30' Café con debate abierto sobre temas del III Módulo.

18 h 15' Conclusiones y clausura.

### **Temas de los módulos**

*Módulo I: Reflexión general del proceso Bolonia en nuestra asignatura y sobre cuestiones universitarias: participación en proyectos, evaluación del profesorado y carrera académica, plataformas docentes, etc. El Derecho constitucional en los nuevos planes. La propiedad intelectual, la valoración académica y universitaria de los materiales, realización cooperativa, etc.*

*Módulo II: Métodos docentes y didácticos más adecuados: métodos cooperativos, formal e informal, juego de roles; uso de la simulación, sistema casos, métodos de resolución de problemas. Música, cine, literatura en la docencia. Estimulación y evaluación del alumnado.*

*Módulo III: Materiales para el alumnado de Derecho constitucional y herramientas y técnicas y: qué tipo de materiales son apropiados; OCW y otras difusiones en red de los materiales, manuales clásicos y multimedia. Herramientas, técnicas y medios apropiados: uso de plataformas educativas, blogs, webs. Vídeo, audios, power point, etc.*

## **PONENCIAS, AUDIOS Y VÍDEOS DEL I SEMINARIO DE INNOVACIÓN EN DERECHO CONSTITUCIONAL**

Presentación y acceso a todos los vídeos del seminario [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#)

En esta obra se puede acceder al texto de las ponencias presentadas, así como a los audios y vídeos de las que se presentaron en el Seminario. Siga el índice de contenidos para ello.

Se han agrupado en esta obra las veinticuatro ponencias del Seminario en tres bloques temáticos, a saber:

- Reflexión general del proceso Bolonia en Derecho y el Derecho constitucional
- Metodologías, estrategias y experiencias concretas en la enseñanza del Derecho y el Derecho constitucional
- Herramientas y tecnologías en la enseñanza del Derecho y el Derecho constitucional

Se puede acceder al texto de la ponencia, así como al audio y vídeo de la misma. Se incluyen, asimismo, enlaces de reserva a tales recursos. En general, puede acceder a los vídeos [aquí](#) o en lista de reproducción [aquí](#)

Las veinticuatro ponencias y sus autores son los que siguen:

*Primer bloque temático. Reflexión general del proceso Bolonia en Derecho y el Derecho constitucional*

- “Análisis de los textos y de la normativa de referencia en relación con el proceso de Bolonia”, por Cristina Elías Méndez, Prof.<sup>a</sup>. D<sup>o</sup>. Constitucional U. de Extremadura
- “Definición de objetivos y competencias. Ventajas y desventajas de un nuevo planteamiento docente”, por Asunción de la Iglesia, Prof.<sup>a</sup> Constitucional, U. de Navarra
- “La enseñanza virtual de un Derecho global”, por Rafael Rubio Núñez, Prof. Tit. D<sup>o</sup>. Constitucional, U. Complutense
- “Algunas reflexiones sobre la revisión del modelo docente universitario”, por María Luz Martínez Alarcón, Prof.<sup>a</sup>. D<sup>a</sup>. Constitucional, UCLM-Albacete
- “Una visión crítica a partir de la experiencia en la gestión y modificación de planes de estudio en Ciencias de la Información”, por



Manuel Sánchez de Diego, Prof. Titular D<sup>o</sup>. Constitucional, Cc. Información U. Complutense

- “La planificación y desarrollo compartido de competencias”, por M<sup>a</sup> Mercedes Serrano Pérez y José María Martí Sánchez, Profesora Asociada de Derecho Constitucional y Profesor Titular de Derecho Eclesiástico, ambos de la Universidad de Castilla-La Mancha
- “Derecho constitucional y género. La experiencia de la red feminista de derecho constitucional”, por Julia Sevilla Letrada Corts Valencianes, Prof<sup>a</sup>. Titular D<sup>o</sup>. constitucional U. Valencia y Mar Esquembre Valdés, Prof<sup>a</sup>. D<sup>o</sup>. constitucional U. Alicante

*Segundo bloque temático. Metodologías, estrategias y experiencias concretas en la enseñanza del Derecho y el Derecho constitucional*

- “La creación de un entorno adecuado para el aprendizaje del Derecho constitucional”, por Miguel Presno, Prof Titular D<sup>o</sup>. Constitucional, U. de Oviedo y Leonardo Álvarez, Prof<sup>a</sup> colaborador D<sup>o</sup>. Constitucional, U. de Oviedo
- “No casos, sino ‘pasos’ en la enseñanza de derechos fundamentales”, por Lorenzo Cotino, Prof. Titular D<sup>o</sup>. Constitucional, U. de Valencia
- “Estrategias docentes en la enseñanza aplicada del Derecho Constitucional”, por Göran Rollnert Liern, Prof. Titular de D<sup>o</sup>. constitucional, U. Valencia
- “Bolonia a la española: algunos placeres y muchos sinsabores”, por Francisco Javier Matia Portilla, Prof. Tit. D<sup>o</sup>. constitucional U. Valladolid
- “De la evaluación de conocimientos a la evaluación de competencias en el EEES: Una experiencia desde el Derecho Constitucional”, por Itziar Gómez Fernández, Titular acreditada de D<sup>o</sup>. constitucional. Letrada del Tribunal Constitucional
- “Los trabajos de fin de grado en las facultades de Derecho de la UCLM”, por José Luis García Guerrero, Departamento de Ciencia Jurídica y Derecho Público, UCLM-Albacete
- “‘Pràctica parlamentària’ y ‘Parlament Universitari’, dos experiencias complementarias de simulación en Derecho constitucional”, por Jordi Jarià i Manzano, Neus Oliveras Jané, Laura Román Martín, Profs. D<sup>o</sup>. constitucional U. Rovira i Virgili (Tarragona)
- “Prácticas en las defensorías del pueblo: redefiniendo las prácticas externas en la docencia del Derecho Constitucional”, por José Julio Fernández Rodríguez, Prof. Titular D<sup>o</sup>. Constitucional, U. Santiago de Compostela, Vicevaledor do Pobo

- “Reflexiones sobre la especial problemática de enseñar Derecho constitucional fuera de la facultad de Derecho”, Isabel Serrano Maíllo, Prof<sup>a</sup>. Titular Interina D<sup>o</sup>. constitucional, U. Complutense de Madrid

*Tercer bloque temático. Herramientas y tecnologías en la enseñanza del Derecho y el Derecho constitucional*

- “Plataformas docentes y profesorado”, por Fernando Reviriego, Prof. D<sup>o</sup>. político, UNED
- “La experiencia acumulada en la UNED en el uso de diversas plataformas en la docencia del Derecho constitucional”, por Carlos Vidal Prado, Prof. Titular de D<sup>o</sup>. constitucional, Vicerrector Adjunto de Espacio Europeo UNED
- “El fomento del aprendizaje activo a través de materiales multimedia diseñados por el docente”, por María Isabel Martín de Llano, Prof<sup>a</sup>. Colaboradora de D<sup>o</sup>. constitucional, Departamento de Derecho Político, UNED
- “Seis años de experiencia de formación virtual del Programa Regional de Apoyo a las Defensorías del Pueblo de Iberoamérica”, por Guillermo Escobar Roca, Director del Programa Regional de Apoyo a las Defensorías del Pueblo en Iberoamérica, Prof. Titular D<sup>o</sup>. constitucional, U. Alcalá
- “La teleformación como alternativa a la enseñanza presencial”, por Diana Malo de Molina Zamora y Clemente Zaballos González U. de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)
- “La utilización de medios audiovisuales en las clases prácticas de Derecho Constitucional (Licenciatura de Periodismo)”, por Javier Tajadura , Prof. Titular D<sup>o</sup>. Constitucional, U. del País Vasco
- “El uso de la IP TV en la docencia de Derecho de la Información”, por Loreto Corredoira, Prof<sup>a</sup> Titular D<sup>o</sup>. Constitucional, U. Complutense
- “Herramientas en la enseñanza a distancia”, por María Salvador, Prof<sup>a</sup>. Derecho político, UNED

## **PRIMERO. REFLEXIÓN GENERAL DEL PROCESO BOLONIA EN DERECHO Y EL DERECHO CONSTITUCIONAL**

En este primer grupo, se incluyen siete ponencias, a saber:

- “Análisis de los textos y de la normativa de referencia en relación con el proceso de Bolonia”, por Cristina Elías Méndez, Prof.<sup>a</sup>. D<sup>o</sup>. Constitucional U. de Extremadura
- “Definición de objetivos y competencias. Ventajas y desventajas de un nuevo planteamiento docente”, por Asunción de la Iglesia, Prof.<sup>a</sup> Constitucional, U. de Navarra
- “La enseñanza virtual de un Derecho global”, por Rafael Rubio Núñez, Prof. Tit. D<sup>o</sup>. Constitucional, U. Complutense
- “Algunas reflexiones sobre la revisión del modelo docente universitario”, por María Luz Martínez Alarcón, Prof.<sup>a</sup>. D<sup>a</sup>. Constitucional, UCLM-Albacete
- “Una visión crítica a partir de la experiencia en la gestión y modificación de planes de estudio en Ciencias de la Información”, por Manuel Sánchez de Diego, Prof. Titular D<sup>o</sup>. Constitucional, Cc. Información U. Complutense
- “La planificación y desarrollo compartido de competencias”, por M<sup>a</sup> Mercedes Serrano Pérez y José María Martí Sánchez, Profesora Asociada de Derecho Constitucional y Profesor Titular de Derecho Eclesiástico, ambos de la Universidad de Castilla-La Mancha
- “Derecho constitucional y género. La experiencia de la red feminista de derecho constitucional”, por Julia Sevilla Letrada Corts Valencianes, Prof.<sup>a</sup>. Titular D<sup>o</sup>. constitucional U. Valencia y Mar Esquembre Valdés, Prof.<sup>a</sup>. D<sup>o</sup>. constitucional U. Alicante

## 1. Análisis de los textos y de la normativa de referencia en relación con el proceso de Bolonia

Cristina Elías Méndez, Prof.<sup>a</sup>. D<sup>o</sup>. Constitucional U. de Extremadura

### Enlaces de acceso a:

- [AUDIO](#) ponencia
- [VÍDEO](#) (reserva [AQUÍ](#))
- Todos los vídeos [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#)

**Título de la contribución:** Análisis de los textos y de la normativa de referencia en relación con el Proceso de Bolonia

**Nombre y apellidos:** Cristina Elías Méndez

**Puesto académico:** Profesora de Derecho Constitucional

**Institución de procedencia:** Facultad de Derecho de la Universidad de Extremadura

**correo electrónico / web personal:** elias @ unex.es

El **objetivo** de esta ponencia consiste en realizar una aproximación y una breve valoración de los textos de referencia relativos al proceso de Bolonia, así como de la normativa española más significativa en este contexto.

### *Rasgos principales de las declaraciones de referencia*

El Proceso de Bolonia resulta de una combinación de textos **políticos** a nivel europeo, pactados por los ministros de educación de los diferentes países, y de un proceso de **adaptación jurídica posterior en cada país**.

Los primeros textos que impulsan la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) destacan por su **brevidad** y por el carácter **general** de sus objetivos. Se trata de textos claros y manejables.

El número de países implicados en el proyecto ha experimentado un aumento significativo y progresivo, desde los cuatro iniciales a los cuarenta y seis que en 2009 participan en el proceso de Bolonia. Se han superado por tanto los límites de la Unión Europea, siendo el espacio de referencia Europa en sentido amplio.

Los **métodos de trabajo** se basan en la cooperación intergubernamental, en la colaboración con organizaciones con competencias en el ámbito de enseñanza superior y en la contribución de las universidades. Asimismo se acordó en Bolonia la sucesiva celebración de **conferencias** de seguimiento y desarrollo **cada dos años**.

Con el fin de coordinar la organización de estas reuniones se constituyó el **Grupo de Seguimiento de Bolonia (BFUG)**, que está integrado por representantes de los Estados participantes en el proceso y que se reúne de forma regular al menos dos veces al año para preparar los distintos aspectos de la Conferencia de Ministros. Asimismo, el grupo aprueba programas de trabajo que incluyen seminarios y reuniones sobre cuestiones específicas relacionadas con el proceso de convergencia europea, y mantiene una comunicación permanente con los responsables de las políticas de investigación o empleo.

No se ha cuestionado hasta el momento la estructura organizativa del proceso de Bolonia, aunque se ha previsto para un futuro inmediato la copresidencia del país que ostente la Presidencia de la UE y de un país extracomunitario.

### *Resumen del contenido de los textos del proceso de Bolonia*

#### **1989. Bolonia. Magna Charta Universitatum.**

Con motivo del 900º aniversario de la Universidad de Bolonia, los rectores universitarios firmaron el 18 de septiembre de 1988 la «Magna Charta Universitatum», en la que consideran que «el porvenir de la humanidad, al finalizar este milenio, depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico». Las universidades contribuyen a forjar ese saber.

**1998. Declaración de la Sorbona.** Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo. En mayo de 1998, los ministros encargados de la educación superior de Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido suscribieron en París la conocida como Declaración de la Sorbona instando al desarrollo de un Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES). Constituye el primer paso de un proceso político de cambio a largo plazo de la enseñanza superior en Europa.

**Argumentos** esgrimidos para armonizar el Sistema:

Europa debe ser también una Europa de conocimientos (no sólo una unidad económica o monetaria).

Es preciso crear un sistema de educación superior que ofrezca a los estudiantes las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia.

Un área europea abierta de educación requiere una movilidad y una cooperación más estrechas.

Para conseguir reconocimiento internacional y atractivo potencial es necesario un sistema universitario claro y fácil de comprender. (Se alude ya a un sistema en dos ciclos, universitario y de postgrado, que servirá de piedra angular para las comparaciones y equivalencias a escala internacional.)

**Medios:**

Para lograr estabilidad y flexibilidad, se señala el sistema de créditos ECTS, Sistema Europeo de Transferencia de Créditos, y los semestres. (Se señala como objetivo también que los estudiantes puedan acceder al mundo académico en cualquier momento de su vida profesional y desde diversos campos.)

Es necesario asimismo el reconocimiento internacional de la titulación de primer ciclo.

En el ciclo de postgrado debe poder elegirse entre un master de corta duración y una titulación de doctorado más extensa.



Fomentar la movilidad de estudiantes mediante semestres en el extranjero en el ciclo de grado y en el postgrado, y también movilidad del profesorado (investigación en el extranjero).

**1999. Declaración de Bolonia.** Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999. Los ministros de educación superior de **29** países europeos celebraron una conferencia en Bolonia que sienta las bases para la construcción del EEES para el año **2010**.

### **Objetivos últimos:**

Responder a los retos del nuevo milenio y reforzar la conciencia de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común, es decir, también como medio para construir la UE, o por lo menos Europa como entidad de valores comunes.

Fomentar la movilidad y empleabilidad de los ciudadanos y el desarrollo global del continente.

### **Objetivos destacados:**

Mejorar la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo. (La vitalidad y la eficacia de una civilización se miden por el influjo que su cultura ejerce sobre otros países.)

Fomentar la capacidad de atracción del sistema en el mundo entero.

### **Objetivos (compromisos) concretos:**

En la Declaración de Bolonia se recogen una serie de acuerdos políticos referidos a la educación superior en Europa que los Estados se comprometieron a desarrollar. Dichos acuerdos se resumen en los siguientes puntos:

Primero. Adopción de un **sistema de títulos**, fácilmente comprensibles y comparables, por medio, entre otras medidas, del **suplemento europeo al título** (así llamado en la LOU 6/2001, de 21 de diciembre). También se habla en ocasiones del “suplemento al diploma”.

Segundo. Adopción de un marco común de estudios superiores basado en la existencia de **dos ciclos: el grado y el postgrado**. De tal forma que para que un estudiante pudiera cursar el segundo, debería haber superado primero los estudios de grado que deben tener, al menos, una duración de tres años, y que deben corresponder a un nivel de cualificación apropiado para acceder al mercado de trabajo europeo. Tras la superación de los estudios de grado se obtiene el título de graduado, mientras que la superación del segundo ciclo conduce a la obtención de los títulos de Máster o Doctor.

Tercero. Establecimiento de un sistema de **créditos** al que estén sujetos todos los estudios superiores. Dicha sistema de créditos, basado en el concepto de crédito ECTS, tiene como finalidad facilitar y promover la movilidad de estudiantes entre los diferentes Estados. Asimismo estos créditos deben poder obtenerse fuera del sistema de enseñanza superior, por ejemplo en el marco del aprendizaje permanente, siempre que cuenten con el reconocimiento de las Universidades de que se trate.

Cuarto. Promoción de la **movilidad** de estudiantes, profesores, investigadores y personal administrativo entre los diferentes Estados europeos.

Quinto. Promoción de la **cooperación** entre los diferentes centros de educación superior en materia de aseguramiento de la **calidad**, con el objetivo de alcanzar criterios y metodologías armonizadas.

Sexto. Promoción de la **dimensión europea** de la enseñanza superior, en particular por lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, a la cooperación interinstitucional, a los programas de movilidad y a los programas de formación y de investigación.

Se expresa y asume el principio de pleno respeto a los sistemas nacionales de enseñanza y a la autonomía universitaria.

En la reunión de **Praga (2001)** se marcan los objetivos del aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida; la importancia de la participación de las universidades y de los estudiantes como socios activos en el establecimiento y creación del EEES; así como la importancia de reafirmar ante el resto del mundo el atractivo, calidad y la competitividad del EEES.

En **Berlín (2003)** se apuesta por la calidad, a través del desarrollo de criterios y **metodologías** de evaluación de calidad compartidas; desarrollar la **estructura** de los **grados** y un marco de **calificaciones** internacional para el

EEES; el **Diploma de Suplemento Europeo al Título** automáticamente y sin coste económico alguno; la importancia de la **investigación** en el proceso y la necesidad de implicar el tercer ciclo en el proceso de convergencia, de modo que se establezcan vínculos entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación.

En **Bergen (2005)** se destacan entre los desafíos pendientes la mayor vinculación entre educación superior e **investigación** con la plena incorporación del doctorado como elemento fundamental de conexión entre los espacios de educación superior e investigación; el desarrollo de la **dimensión social** de la educación superior mejorando las condiciones de igualdad de acceso y la acogida y atención a los estudiantes y los recursos financieros; y, finalmente, la dimensión internacional de la educación europea, con el apoyo decidido a la **movilidad** de los estudiantes y de todo el personal universitario. En **Londres 2007** se verifican los procesos de la reunión celebrada en Bergen.

En **abril de 2009 en Lovaina** se pusieron de manifiesto los retos a los que hace frente el EEES de aquí al año 2020, que atañen a la **excelencia**; a la **dimensión social**; al **aprendizaje permanente**; a la **empleabilidad**; al **aprendizaje basado en el estudiante y la misión de enseñanza de la educación superior**; a la **educación, la investigación y la innovación**; a la **accesibilidad internacional**; a la **movilidad**; a la **recogida de datos**; a **las herramientas de transparencia multidimensional**; y a la **financiación**. A diferencia de los textos anteriores, respecto a cada uno de estos objetivos la Declaración de Lovaina se aprecia concreción y detalle (por ejemplo, en cuanto a la movilidad, en el año 2020, al menos un 20% de aquellos que se titulen dentro del EEES deben haber disfrutado de un período de estudios o de formación en el extranjero). En Lovaina se encomendó al **Grupo de Seguimiento de Bolonia** la preparación de un plan de trabajo hasta **2012** para estudiar cómo seguir realizando el proceso de construcción del EEES (definiendo indicadores, ideando mecanismos para impulsar la movilidad, el desarrollo de los mecanismos de transparencia, etc.) y se fijó un calendario de próximas conferencias ministeriales.

### *Breve valoración*

El proceso de Bolonia afecta tanto a aspectos de simple organización académica (sistema de títulos, dos ciclos, créditos), como a opciones por valores como la cooperación o la promoción de la dimensión europea,

profundizando paulatinamente en el proceso de construcción del EEES. Resulta llamativo que en los textos de referencia más recientes, en especial en la Declaración de Lovaina, se haya pasado del tono de descripción general de objetivos, a la concreción de aspectos de detalle, que revelan la intensificación de la voluntad de compromiso y profundización en el EEES. Entendemos que esta es la demostración de que se ha superado ya la etapa de puesta en marcha del procedimiento, para emprender la profundización y mejora del proyecto, lo que evidencia el grado de desarrollo y los objetivos ya alcanzados. Se añaden además otras dimensiones complementarias, como el aprendizaje basado en el estudiante, o el hecho de destacar la misión de la enseñanza en la educación superior.

#### *Descripción de los principales rasgos del modelo en la normativa española*

La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, se refiere en su Exposición de Motivos a la necesidad de “integración competitiva” del sistema universitario español en el nuevo espacio universitario europeo. Entre los objetivos esenciales de la Ley destaca el impulso a la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores dentro del sistema español, pero también del europeo e internacional. En la Ley se asume el compromiso de financiación para la consecución de los objetivos de promoción de la integración de las Universidades en el espacio europeo de enseñanza superior.

El Título XIII de la LOU se dedica al Espacio Europeo de Educación Superior, responsabilizando al Gobierno, a las Comunidades Autónomas y a las universidades de la adopción de las medidas necesarias para llevar a cabo la referida integración (art. 87). La Ley se refiere asimismo, a fin de promover la movilidad de estudiantes y titulados españoles, al suplemento europeo al título, al crédito europeo y a las becas y ayudas al estudio (art. 88). La Ley también alude al fomento de la movilidad del profesorado (art. 89.4) y del personal de administración y servicios (art. 89.bis). Asimismo se establece la necesidad del impulso que el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades deben dar a la realización de programas

dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria para el cumplimiento de los objetivos de calidad del EEES (art. 89.5).

Las disposiciones de la LOU han sido desarrolladas y complementadas por una serie de normas sectoriales. Por ejemplo, en relación con el crédito europeo, la norma de desarrollo es el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.<sup>1</sup> Con respecto al sistema europeo al título, debemos citar 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.<sup>2</sup>

Con respecto a la estructura de las enseñanzas universitarias, ya derogados los Reales Decretos de 2005, es el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, el que establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, desarrollando el Título VI de la Ley Orgánica, referido a la nueva estructuración de las enseñanzas y títulos universitarios oficiales de cara a la convergencia de las enseñanzas universitarias españolas con los principios del EEES. El Real Decreto, aludiendo a la autonomía universitaria, establece que “serán las propias universidades las que crearán y propondrán, de acuerdo con las reglas establecidas, las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir, sin sujeción a la existencia de un catálogo previo establecido por el Gobierno, como hasta ahora era obligado” (Exposición de motivos). Se apunta también a la flexibilización de la organización de las enseñanzas universitarias, “promoviendo la diversificación curricular y permitiendo que las universidades aprovechen su capacidad de innovación, sus fortalezas y oportunidades”. El Real Decreto se refiere asimismo al necesario cambio en las metodologías docentes, que deben concentrarse en el proceso de aprendizaje del estudiante y en un proceso que se extiende a lo largo de la vida. El énfasis no se pone ya sólo en los contenidos, sino también en la adquisición de competencias, lo que se plasma en el modelo de tabla para cada módulo o materia que incluye el

---

<sup>1</sup> En la página web <http://www.crue.org/espacioeuropeo/Adaptarsistuni/index.html> (03.07.2009) se relaciona la normativa española de adaptación al EEES agrupándola en los siguientes apartados: estructura de las enseñanzas universitarias; títulos oficiales y legislación relacionada; sistema europeo de créditos ECTS; suplemento europeo al título; homologaciones y reconocimientos; y financiación.

<sup>2</sup> Puede verse un modelo de suplemento europeo al título en la página web [http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/modelo\\_suplemento\\_europeo\\_al\\_txtulo.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/legislacion/documentos/modelo_suplemento_europeo_al_txtulo.pdf) (04.07.2009).

Real Decreto y que establece, además de la descripción de contenidos, las competencias que adquiere el estudiante con dicho módulo o materia.

### *Valoración final*

Como suele ocurrir, la distancia entre lo que disponen las normas y la práctica aplicativa es significativa y disfuncional. La probable bienintencionada voluntad del Espacio Europeo de Educación Superior y de la normativa española que incorpora sus principios contrasta con la realidad de los intereses en juego que prevalecen en las universidades a la hora de aplicar las normas, diseñar planes de estudio o establecer y poner en marcha nuevos métodos de enseñanza.

En particular, en relación con los estudios de Derecho hubiera sido conveniente la fijación de unas directrices por parte del Ministerio (como se ha hecho para otras carreras) a fin de evitar malas prácticas.

Por otra parte, sería conveniente en relación con la movilidad y apertura del Espacio Europeo que las universidades europeas calibraran la peculiaridad que implican los estudios jurídicos, en buena medida de carácter exclusivamente nacional, e idearan un sistema más lógico de apertura de los títulos al intercambio de estudiantes, tal vez fijando un año compartido de estudios comunes dedicados al Derecho Comunitario y otras materias no dependientes del ordenamiento nacional, como el Derecho Internacional o el Derecho Constitucional Europeo.

Concorre en todo caso una responsabilidad compartida de universidades, profesores y estudiantes en el empeño por convertir la oportunidad de renovación que supone Bolonia no en un lastre burocrático más, sino en una plataforma para el necesario progreso y renovación de la universidad española.



## 2. Definición de objetivos y competencias. Ventajas y desventajas de un nuevo planteamiento docente

Asunción de la Iglesia, Prof.<sup>a</sup> Constitucional, U. de Navarra

### Enlaces de acceso a:

- [AUDIO](#) ponencia
- [VÍDEO](#) (reserva [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#))
- Todos los vídeos [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#)

**Título de la ponencia:** “Definición de objetivos y competencias. Ventajas y desventajas de un nuevo planteamiento docente”

**Nombre y apellidos:** Asunción de la Iglesia Chamarro

**Puesto académico:** Profesora Contratada Doctora

**Institución de procedencia:** Departamento de Derecho constitucional de la Facultad de Derecho de la Universidad de Navarra

**correo electrónico:** miglesia @ unav.es

Acceso al vídeo de la ponencia en el siguiente ENLACE o acceda al conjunto de vídeos de reserva [AQUÍ](#)

En el año 2004 bajo la orientación del Servicio de Innovación Educativa de la UN se puso en el primer curso de Derecho **un proyecto global de mejora de la docencia: plan de excelencia en primer curso de Derecho.**

Las fases seguidas en este proyecto han sido las siguientes:

- I. Definición del objetivo principal del proyecto
- II. Comunicación y diagnóstico de la situación de partida
- III. Propuestas de acción en cada una de las asignaturas
- IV. Coordinación del profesorado en la puesta en marcha

V. Formación permanente del profesorado y reuniones formativas para intercambio de experiencias docentes

VI. Evaluación permanente del plan de excelencia

*Elementos que han sido claves en el proceso:*

- la dirección y la asistencia del Servicio de Innovación docente
- La labor de coordinación
- El trabajo de todo el equipo del profesorado en proceso de mejora
- Participación y reacción del alumnado
- 

Breve análisis de las fases.

I. Definición del objetivo principal del proyecto

**Objetivo global:**

Mejorar los métodos de enseñanza en primero de Derecho para lograr una formación mejor y más completa de los estudiantes.

1. Fase de diagnóstico de la situación de partida (2004)

Profesorado: Valoración de las fortalezas y debilidades de los estudiantes. Detección de problemas en la docencia de la asignatura. Dificultades. Valoración crítica del método, materiales, evaluación, programa, definición de objetivos, publicidad y actualización de la información, incorporación de nuevas tecnologías.

Estudiantes: Encuestas, entrevistas con alumnos de cursos superiores. Valoración de las asignaturas y la docencia.

Profesionales: Consulta a egresados y profesionales para recabar información sobre las características del egresado y sus propuestas de mejora.

2. Elaboración de las conclusiones y formulación de objetivos de mejora aplicados globalmente y a cada una de las asignaturas.

3.

En particular, el método de trabajo seguido en Derecho Constitucional exigió reflexionar previamente:

- a. El papel del Derecho Constitucional en la formación del jurista y el carácter básico y transversal de la disciplina en los estudios de Derecho y el modo general y más adecuado de abordar la enseñanza de la disciplina.
- b. Definición de los objetivos y competencias específicas:

**Objetivos en Derecho Constitucional I:**

**OBJETIVOS DE CONOCIMIENTOS**

- Conocer el significado y las exigencias del Estado Constitucional y la su vinculación con la defensa de la dignidad de la persona y sus derechos y libertades.
- Conocer las características principales del Régimen constitucional español: elementos esenciales de la forma de Estado (Estado Social y Democrático de Derecho, Estado Autonómico) y de la forma de gobierno.
- Entender el significado y la función de la Constitución en el Estado Constitucional.
- Saber y entender el porqué de las peculiaridades de la Constitución como norma jurídica suprema y su papel en relación con el poder y con el Derecho del Estado.
- Entender la importancia de la interpretación constitucional, los problemas que plantea y la especialidad en cuanto a los métodos y sujetos de la interpretación constitucional.
- Conocer la importancia y las garantías de la Constitución como norma jurídica: reforma, suspensión y control jurisdiccional del poder.
- Entender y profundizar en el papel de la Constitución como norma suprema del ordenamiento jurídico del Estado y fuente de fuentes.
- Relacionar las funciones de los órganos constitucionales del Estado con sus funciones normativas. Comprender cómo el principio de división de poderes se manifiesta en reparto de funciones normativas entre órganos constitucionales.
- Conocer las distintas fuentes del Derecho, entendiendo bien sus rasgos, su vinculación con el principio democrático, su función, su posición en el sistema de producción normativa y la relación con otras fuentes. Conocer, en particular, la ley y los

tipos de leyes y las disposiciones del Gobierno con fuerza de ley.

- Conocer los principios de articulación del ordenamiento jurídico.
- Entender el reparto de potestades normativas entre Parlamento y Gobierno. Aproximación al concepto de reserva de ley.
- Entender el Estado Autonómico como modo de distribución territorial del poder y su conexión con el sistema de fuentes.
- Conocer una primera aproximación a las consecuencias, desde el punto de vista de las fuentes, de la integración de España en el sistema supranacional de la Unión Europea.

### **OBJETIVOS DE COMPETENCIAS Y HABILIDADES**

- Manejar con soltura el vocabulario propio de la disciplina y los conocimientos del programa, sabiendo relacionarlos entre sí y conectarlos con la actualidad.
- Desarrollar la capacidad de lectura y comprensión de textos jurídicos y doctrinales
- Seleccionar y realizar una síntesis de las ideas y especialmente en los temas cuyo estudio se remite al libro
- Manejar con soltura el texto constitucional y la legislación política
- Conocer los recursos en Internet de interés en relación con el Derecho Régimen Constitucional, la historia del Constitucionalismo, los órganos constitucionales.
- Saber manejar bases de datos y localizar disposiciones legales y sentencias del Tribunal Constitucional,.
- Saber leer y extraer la información principal de las Sentencia del Tribunal Constitucional: conocer las partes de una sentencia, identificar el tipo de proceso y extraer la información relevante para la determinación del fallo. Asimismo tiene que ser capaz de comentar una sentencia del Tribunal Constitucional, conectando el texto con el aprendizaje teórico.
- Expresar y argumentar con claridad de manera oral y escrita
- Programar y ordenar el calendario de trabajo personal y ser responsable en su ejercicio.
- Buscar bibliografía complementaria
- Conocer y argumentar ante los problemas actuales relacionados con el Derecho Constitucional
- Adquirir un hábito de trabajo personal y en equipo continuado y desde principio de curso.

A partir de esos objetivos, se plantea la asignatura Derecho Constitucional I (hasta ahora troncal anual de 9 créditos\*)

- El programa
<ul style="list-style-type: none"><li>o Valoración del programa, adecuación y objetivos de conocimiento.</li><li>o Indicación de objetivos de conocimiento por cada tema.</li></ul>
- Los materiales
<ul style="list-style-type: none"><li>o libros</li><li>o materiales de apoyo</li><li>o lecturas complementarias</li><li>o manejo de fuentes</li></ul>
- El método docente
<ul style="list-style-type: none"><li>o Mejora de las clases magistrales con incorporación de nuevos recursos, en particular a través de la utilización de nuevas tecnologías adaptadas a la docencia. Fomentar la lectura previa de las cuestiones a tratar en las sesiones: favorece el aprovechamiento de la sesión, la participación del alumnado y la profundización en los problemas.</li><li>o Incorporación de pruebas periódicas, análisis de textos y sentencias, casos, examen de documentación (procesos constitucionales).</li><li>o Puesta a disposición en plataforma de intranet preguntas test activas sólo durante el tiempo de trabajo de cada tema para evitar los picos en la dedicación</li><li>o Aumentar el tiempo dedicado a la discusión en equipo y puesta en común.</li></ul>

Otros aspectos importantes que han sido revisados:

- Información sobre la asignatura y comunicación con los estudiantes
<ul style="list-style-type: none"><li>o Utilización y mejora de la web de cada asignatura y plataforma intranet (recurso adi con materiales de trabajo para cada tema y sistemas de autoevaluación por temas)</li><li>o Herramientas de comunicación alumno-profesor, que incluyen el conocimiento del rendimiento de cada alumno.</li><li>o Actividades fuera del aula: por ej. Institución parlamentaria, conocimiento de las funciones y procedimientos, etc.</li></ul>

- Revisión del sistema de evaluación
--------------------------------------

---

\* En el plan adaptado al EEES queda como semestral de 6 créditos en el segundo semestre de primero (Régimen constitucional español. Fuentes del Derecho), aunque con parte del temario trasladado a la Asignatura Pensamiento Político y Derecho Humanos del primer semestre.

- Revisión de los porcentajes que constituyen la nota: curso-prueba final. Actualmente: 50%. Año próximo 70 % curso y 30 prueba final (se exige un rendimiento mínimo para promediar)
- Adecuación de los métodos de evaluación a la definición de objetivos (desarrollo de temas escritos, y test con código de leyes políticas).

#### 4. Coordinación y formación formación permanente del profesorado

- coordinación de programas
- coordinación de calendarios de pruebas
- coordinación para trabajar competencias
- coordinación de las experiencias y propuestas de revisión

##### Formación del profesorado

En cuanto a la innovación docente seguimiento de cursos de formación en innovación docente: formación en ABP, en técnicas de aprendizaje cooperativo, mapas conceptuales, métodos de evaluación, técnicas de evaluación objetivas, optimización para la docencia de los recursos informáticos (web, power point, redes intranet, foros, etc.).

##### Intercambio de experiencias docentes

- en la Facultad
- en la Universidad
- con otras Universidades: ejemplo. Jornada celebrada en noviembre de 2008. Sobre [La enseñanza del Derecho Constitucional en el EEES](#).

#### 5. Evaluación permanente de los resultados y formulación de propuestas de mejora

La evaluación se hace por asignaturas (la mejora de los resultados es notable en relación con los datos tomados antes de la puesta en marcha del proyecto) y en conjunto en sesiones de coordinación del profesorado, donde se evalúa la consecución de los objetivos y de las competencias fijadas.



### **3. La enseñanza virtual de un Derecho global**

Rafael Rubio Núñez, Prof. Tit. Dº. Constitucional, U. Complutense

**Enlaces de acceso a:**

- [AUDIO](#) ponencia
- [VÍDEO](#) (reserva [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#))
- Todos los vídeos [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#)

**Título de la ponencia:** “La enseñanza constitucional en el mundo virtual”

**Nombre y apellidos:** Rafael Rubio Núñez

**Puesto académico:** Profesor titular de Derecho constitucional, profesor ADE-Derecho, Innovación educativa desde 2004

**Institución de procedencia:** Departamento de Derecho constitucional, Facultad de Derecho de la Universidad Complutense de Madrid

**correo electrónico / web personal:** [rafa.rubio @ gmail.com](mailto:rafa.rubio@gmail.com); [ethepeople.blogspot.com](http://ethepeople.blogspot.com)

#### *3. 1. Introducción*

La labor universitaria en el siglo virtual se encuentra a caballo entre la tradicional docencia universitaria y la formación de profesionales, de ahí que de vez en cuando sea necesario insistir en que las labores docentes no pueden quedar del todo supeditadas a las necesidades de la capacitación profesional; o con otros términos quizá más claros, la transmisión de conocimientos no puede ir a remolque de las exigencias del “mercado laboral”.

Es cierto que no es asumible una Universidad completamente alejada de las necesidades de la sociedad en la que vive; como sucedería si los conocimientos que en ella se transmiten estuvieran desfasados o no respondieran en absoluto a las necesidades profesionales. Pero también ha de advertirse que es misión de la Universidad, y concretamente de sus Profesores, determinar cuáles son los conocimientos, conceptos y estructuras de pensamiento, cuya transmisión se considera imprescindible, y ello a pesar de su alejamiento de una utilidad profesional inmediata, que con

frecuencia será más aparente que real. Los Profesores universitarios han de reivindicar, por tanto, la dignidad del conocimiento “puro”, ya que también es formativa -a veces, es de lo más formativo- la capacidad de abstracción, o de asimilación y comprensión de instituciones o conceptos poco prácticos, y porque la transmisión de esta clase de conocimientos ha sido durante mucho tiempo la esencia del quehacer universitario.

### *3. 2. El alumno*

No queremos dejar pasar la oportunidad de incidir en este aspecto: la necesidad de la abstracción como instrumento imprescindible de la labor intelectual. En una sociedad en la que los medios de comunicación audiovisuales parecen aspirar al monopolio educativo, y en el que las horas que se pasan frente a la televisión, los videojuegos o la pantalla del ordenador superan ampliamente a las horas de lectura o de simple conversación, es importante educar la capacidad de abstracción.

Es una experiencia común entre los docentes comprobar frente a la exposición de temas concretos, los alumnos se agarran a los ejemplos y los repiten con o sin motivo, incapaces de asimilar las ideas subyacentes a los mismos. Luego repetirán de memoria aquello que han conseguido pasar al papel, o lo que han encontrado en el manual, sin preocupación alguna por el sentido de lo que están exponiendo.

Es como si los alumnos, acostumbrados al mensaje visual, se hubieran convertido en receptores pasivos de impactos, a cual más espectacular, y reaccionaran de manera únicamente sentimental, ante aquellas imágenes que más les impactaran. Así sólo los ejemplos cumplen con esta condición de espectacularidad y visualización, que exigen los alumnos, con el inconveniente de que los mismos carecen de la capacidad necesaria para superar los mismos y llegar a las ideas subyacentes. Esto obliga al docente a la superación de las técnicas tradicionales, para tratar de penetrar en la fortaleza audiovisual de los alumnos con sus mismas armas, instrumentos como la utilización de películas, clases-debate que obliguen a la participación, o las nuevas tecnologías se revelan como los únicos capaces de hacer recuperar a la educación, sobre todo a la educación universitaria, su carácter intelectual.

Otro aspecto importante a considerar es la variedad de ámbitos profesionales para los que la formación jurídica universitaria capacita; pues junto a las clásicas profesiones jurídicas en las que es requisito indispensable -aunque a menudo insuficiente- la posesión del título de Licenciado en Derecho (abogado, procurador, juez, fiscal, secretario judicial), existe un conjunto extenso de actividades profesionales para las que la formación que dispensan las Facultades de Derecho -o de "Ciencias jurídicas"- resulta de especial utilidad o necesidad.

Junto a las capacidades del alumnado es importante considerar el marco en el que se ejerce la docencia. No es lo mismo trabajar en una clase reducida que dentro de la *masificación* de las aulas universitarias, que se produjo durante las dos décadas anteriores. El número de alumnos no puede provocar una mutación en los objetivos de la docencia jurídica, sino, más bien, una adaptación metodológica (de la que nos ocuparemos *infra*). Frente a la masificación de antaño, y debido al acusado descenso de la natalidad -que ya se deja sentir en algunas Facultades-; el incremento del número de Universidades públicas y privadas, prácticamente todas ellas con una Licenciatura en Derecho en su oferta docente; y la generalización del Distrito Universitario único, la Universidad del futuro inmediato deberá competir por la captación del alumnado; y no hay duda de que la calidad de la enseñanza y la preparación de los Licenciados que surjan de cada una de ellas serán los parámetros principales de la mencionada contienda.

Entre los instrumentos con los que puede contar el Profesor universitario para esta labor, se encuentra la formación que se les ha procurado a los alumnos en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato; ésta, por lo que se refiere a la enseñanza y aprendizaje del Derecho, al menos debería consistir en un bagaje cultural relativamente amplio y, sobre todo, en un dominio de las técnicas de comprensión y de expresión, tanto oral como escrita; aunque, desgraciadamente, en la actualidad no se trate de un valor muy seguro. La referencia al nivel intelectual del alumno medio es un elemento esencial y en este sentido parecen acertadas, otra vez, las palabras de Ortega: "Hay que partir del estudiante medio y considerar como núcleo de la institución universitaria, como su torso o figura primaria, *exclusivamente* [subrayado original] aquel cuerpo de enseñanzas que un buen estudiante medio puede de verdad aprender"<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Ortega y Gasset, J.: *Misión de la Universidad*, op. cit., págs. 52 y ss.

Para saber apreciar el nivel en que se encuentra ese “estudiante medio”, no podemos perder de vista algunas deficiencias que, en mi opinión, padece el alumnado más reciente. Brevemente, podría señalar las siguientes:

a) El desprestigio de la memoria. Estudiar no es memorizar, pero no cabe duda de que la memoria juega un papel muy importante en la formación, pues hasta que no “recordamos” una cosa no la sabemos. Y, hoy en día, los profesores tenemos que superar una resistencia en los alumnos a utilizar o fomentar su memoria, por un supuesto desprestigio de la misma, que probablemente proviene de las reformas en las enseñanzas no universitarias.

b) La incapacidad de leer sin imágenes. No sé si este problema tendrá relación directa o indirecta con el gran número de horas que se dedican hoy a ver la televisión. Pero está claro que nuestros estudiantes buscan la imagen externa, ante su incapacidad de formarla internamente. Esto provoca, en última instancia, que les cueste enfrentarse a un libro sin fotografías, como son generalmente nuestros manuales.

c) Se observa también, en general, cierta repulsa a la forma como modo de exteriorización de la voluntad. Los juristas, sin embargo, sabemos que la forma es necesaria, dentro siempre de ciertos límites, para garantizar la seguridad jurídica.

d) Por último, un aspecto muy importante: la pérdida de la capacidad literaria. No sólo me refiero a la escasa práctica del alumno en el lenguaje escrito, sino sobre todo la ausencia de un hábito de lectura: no se sabe leer, y, lo que es peor, no interesa leer. En todas las Facultades, máxime en las de Derecho, lo que se estudian son libros, y de ahí la importancia de que nuestros alumnos se habitúen a leer, sepan leer, pues la lectura es canal indispensable para el aprendizaje universitario.

Aunque todavía no es posible predecir las modificaciones cognitivas que va a suponer la cultura multimedia en la que estamos inmersos, y de la que los cambios en los métodos de investigación serían una buena muestra, creo que todos nosotros hemos experimentado en los últimos años algunas diferencias en nuestros alumnos. Esto nos obliga a empezar a tener en cuenta las nuevas circunstancias en el diseño del proyecto docente. Voy a mencionar brevemente algunas de estas diferencias, que considero especialmente relevantes:

1. Velocidad. La generación digital tiene gran capacidad para procesar información rápidamente, la cantidad de información y de canales que se recibe es muy superior, la selección responde a un impulso muy rápido, que no siempre ha sido pensado, ni implica una reflexión posterior.
2. El texto se ha convertido en la ilustración de la imagen, su función no pasa de explicar algo que ha sido experimentado como imagen.
3. Ruptura de la linealidad en el acceso a la información. La generación digital es la primera que ha experimentado un acceso no lineal a las fuentes de aprendizaje. Sus estructuras mentales de organización de la información son totalmente diferentes a las creadas por la escritura convencional, y la linealidad de los libros y por tanto del razonamiento les resulta algo extraño.
4. Conectividad. La generación digital está creciendo en un mundo conectado sincrónica y asincrónicamente. Su forma de afrontar los problemas es totalmente diferente, no existen límites espaciales, ni siquiera de relación, cualquier persona en cualquier lugar del mundo puede ayudarle a resolver el problema, sólo existe una condición a priori, que esté conectado a Internet.
5. Acción constante. Presentan una dificultad prácticamente insuperable para enfrentarse a un manual. Ante cualquier dificultad se prefiere la pregunta directa que la investigación.
6. Recompensa inmediata. La generación del hoy y ahora, difícilmente encuentra motivación en el largo plazo, para ellos la satisfacción inmediata es de gran importancia. El estudiante quiere saber para qué le sirve lo que va a realizar en el mismo instante en el que se le propone. No es sólo un sentido utilitario sino conceptual, necesita trabajar con tareas auténticas.

Todo esto se podría resumir en un concepto que hace unos años hizo furor, el de “pensamiento alternativo”, que no hace más que describir una forma diferente de pensar frente a la que hace ya unos años nos alertaba Giovanni Sartori en su obra *Homovideos*. Un nuevo tipo de hombre que va debilitando su capacidad de raciocinio para convertirse en un ser que responde únicamente al impulso visual. No queremos dejar pasar la oportunidad de incidir en este aspecto: la necesidad de la abstracción como instrumento imprescindible de la labor intelectual. En una sociedad en la que los medios de comunicación audiovisuales parecen aspirar al monopolio

educativo, y en el que las horas que se pasan frente a la televisión, los videojuegos o la pantalla del ordenador superan ampliamente a las horas de lectura o de simple conversación, es importante educar la capacidad de abstracción.

### *3. 3. La Teoría General de la Constitución o el Derecho Constitucional de un mundo globalizado*

En lo que se refiere a su objeto de estudio el Derecho Constitucional también se enfrenta a nuevos tiempos. Hasta ahora se trataba de una disciplina que tenía su objeto de estudio en conceptos estrechamente vinculados a las singulares realidades de organización política que han monopolizado, prácticamente, la realidad política de los últimos siglos: los Estados.

Hace ya bastante tiempo que el concepto de globalización se ha introducido con fuerza en las discusiones científicas en general. La ciencia jurídica no ha permanecido al margen de esta situación, y de maneras distintas ha ido incorporando el concepto a sus estudios, no como un elemento más, sino como una pieza clave que puede alterar el pilar fundamental sobre el que se asienta el ordenamiento jurídico, el Estado. Como advierte Heller “quien destruya el Estado de hoy provocará el caos y nadie puede desde el caos crear cosa alguna”. El Derecho Constitucional es seguramente la disciplina más afectada por estos cambios y, con ciertas reticencias<sup>4</sup>, consecuencia de una delimitación incorrecta del objeto de estudio, ha ido analizando los efectos que provoca una situación como la actual en la estructura constitucional.

Como ha puesto de relieve mi maestro Pedro de Vega, la mundialización económica y la globalización, entran en confrontación con algunos principios tradicionales del constitucionalismo. “Ante los tremendos ataques y erosiones que el proceso de mundialización económica y el predominio de la razón instrumental que acompaña a ese proceso están produciendo en todos los países, la única palingenesia posible de la realidad constitucional —utilizando la fórmula de Lucas Verdú (*Palingenesia iuris politici*)—, para evitar que el Derecho Constitucional termine siendo la última víctima del mismo, no puede

---

<sup>4</sup> Es obligado destacar el papel que ha desempeñado mi maestro Pedro de Vega en esta “toma de conciencia”.

ser otra que el rescate del principio democrático”<sup>5</sup>. Lo que no puede hacer el Derecho Constitucional, sostiene De Vega, “es seguir operando con los mismos esquemas del pasado, como si el pavoroso fenómeno de la mundialización económica no se estuviera produciendo”<sup>6</sup>. Hacen falta nuevas categorías y planteamientos, que sepan adaptar la ciencia del constitucionalismo a los nuevos tiempos. La cuestión central para la definición del Derecho Constitucional en la actualidad es definir en qué medida las transformaciones del Estado como forma de organización política, en especial las derivadas de la internacionalización de la realidad política, afectan al Constitucionalismo y en consecuencia hasta que punto cabe una ciencia del Derecho Constitucional que sobrepase las fronteras nacionales, esto es, y formulado de manera conceptual, en qué medida existe una Teoría General de la Constitución.

### *3. 4. La docencia del Derecho Constitucional y su metodología*

Para el docente es demasiado sencillo caer en la autocomplacencia y la rutina, con la excusa de que la falta de formación del alumnado, consecuencia de la LOGSE, impide de manera absoluta el ejercicio de la enseñanza. Se establece así un pacto tácito entre profesor y alumno, en el que el primero se limitará a proporcionar el material de estudio, a través de un libro o del dictado de unos apuntes, y el segundo deberá devolver esta información de la manera más fiel posible en el examen, a través del método que considere más oportuno (casi evitando conservar esta información, como si no le perteneciera).

A la hora de plantear una metodología docente creo que es una obligación renunciar a planteamientos teóricos absolutamente estériles, y tratar de aprovechar la experiencia docente.

Los problemas iniciales con los que nos enfrentamos son similares al resto de las disciplinas a: las carencias de formación pedagógica de los profesores, que se basa en la creencia errónea de que el conocimiento suple con creces los métodos educativos, como si estos no fueran más que trucos destinados a cubrir las carencias del docente. La falta de coordinación de los

---

<sup>5</sup> De Vega, P.: “Mundialización y Derecho Constitucional: la crisis del principio democrático en el constitucionalismo actual”, en *Revista de Estudios Políticos*, núm. 100, abril-junio 98, pág. 38.

<sup>6</sup> De Vega, P.: *Ibid.*, pág. 54.

departamentos, que con la falsa excusa de la autonomía universitaria se abstienen de cualquier tipo de armonización u orientación en la programación docente. Por el otro lado, el del alumnado, podríamos referirnos a la falta de formación previa, patente en materias como la historia y, sobre todo, en la dificultades para el razonamiento, fruto de una formación cada día más audiovisual habitualmente pasiva, que convierte a la persona en mero sujeto receptor, liberándole de cualquier tipo de esfuerzo por procesar la información recibida y aprehenderla. Otros elementos, importantes pero no insuperables, serían las insuficientes instalaciones de bibliotecas, aunque esto es algo que sólo se deja notar en épocas de exámenes; el mismo sistema de exámenes, que bloquean todo posible trabajo, más allá de las meras explicaciones teóricas. O la carencia de instalaciones informáticas suficientes, con acceso a bases legislativas y jurisprudenciales. Debemos un resumen brillante de la situación al Profesor Pérez Royo, que en el Prólogo a la Segunda Edición de su Manual de Derecho Constitucional, se refería a las dificultades con las que tropieza el estudiante de Derecho: ante un estudio que se empieza de cero, se hace en un idioma “extranjero”, exige una lógica específica y en el que el componente social de la inteligencia es muy alto.

Ante este panorama, el docente suele desarrollar un cierto complejo de superviviente y trata de cubrir el expediente de la mejor manera posible, con una buena asistencia y una *ratio* aprobados/suspensos razonable, convencido de que en puridad no ha podido realmente transmitir sus conocimientos.

Esto hace que el docente se limite a exponer el programa, a lo largo del curso, durante las clases teóricas, en las que habitualmente se representan largos monólogos, con mayor o menor atención del respetable, pero eso sí, sin ninguna interrupción. En algunos casos, se organizan clases prácticas, diversificando el sistema docente, pero acortando el tiempo de exposición, ya de por sí insuficiente para abarcar el programa. Al final el profesor se limita a sobrevivir, intentando cubrir la mayor parte del problema, renunciando a métodos y demás aportaciones pedagógicas que, en el día a día de la enseñanza, no dejan de parecer poesía.

Por eso es fundamental no perder de vista que para alcanzar los objetivos asignados a la docencia del Derecho, en general, y del Derecho Constitucional, en particular, resulta imprescindible el empleo de una técnica,



el *método docente*. A través de esta expresión se trata de aludir al conjunto de instrumentos y de técnicas de los que se sirve el Profesor universitario para lograr que los estudiantes adquieran los conocimientos y aptitudes que forman el objetivo de la enseñanza de una disciplina.

Existe la sensación de que basta con saber para lograr transmitir el conocimiento, como si la teoría física de los vasos comunicantes se pudiera trasladar a cualquier aspecto de la vida. Es quizás por eso por lo que la metodología docente es, sin lugar a dudas, una de las materias más olvidadas en nuestra Universidad; posiblemente porque el peso en la formación del Profesorado se centra en las labores de investigación, que culminan en la elaboración de la tesis doctoral, así como en el aprendizaje de la disciplina que se ha de impartir, pero no en el método conforme al cual esto último ha de hacerse. La experiencia demuestra -también la personal- cómo la metodología docente es algo que no se enseña: ni al doctorando, primero, ni al Profesor Ayudante, después; sino que ha de adquirirse, por inercia o por imitación, con el mero transcurso del tiempo.

El objetivo es claro: formar juristas, que es lo propio de una Facultad de Derecho. Los estudios universitarios no son una factoría para abastecer a la sociedad de notarios, jueces, abogados, etc., sino de crear en los alumnos, mediante el estudio del Derecho que deben conocer en profundidad, los hábitos intelectuales y volitivos que les hagan ser *iuris-prudentes*, es decir tener la prudencia de lo justo. Derecho y Política son ciencias prácticas, prudenciales, y esto exige no sólo el conocimiento de la norma sino una especial sensibilidad para hacerse cargo de los problemas que el Derecho o la Política deben resolver. Algo que no es cuestión de nacimiento sino de estudio.

No es posible la enseñanza del Derecho al margen del ordenamiento positivo del que la Constitución es la manifestación más excelente, pero la formación del jurista va *más allá* del conocimiento del derecho vigente. La metodología debe tender al dominio de la técnica jurídica, hoy en día interesa más que el alumno sepa orientarse en situaciones jurídicas nuevas puesto que vivimos en un mundo jurídico sometido a constantes transformaciones, o, aún más,

que sea capaz de generarlas buscando en la norma nuevas soluciones más adecuadas<sup>7</sup>.

Los anteriores factores son, en buena medida, imponderables: pueden darse o no, según variadas circunstancias; y, en todo caso, escapan del control absoluto del Profesor universitario. No siempre acceden a la Universidad alumnos que han recibido una adecuada preparación durante la enseñanza escolar. Interesa, por tanto, incidir en los instrumentos docentes que se encuentran bajo el control directo del Profesor y, consecuentemente, de cuya debida utilización será el único responsable.

### *3. 5. Conclusiones*

La situación a la que se enfrenta un profesor a principios del siglo XXI dista mucho de la situación con la que se encontraba un profesor universitario de principios del siglo XX.

Como se ha podido ir viendo en cada uno de los puntos anteriores, nuestro planteamiento, parte de la base, quizás utópica, de la necesidad de enseñar a pensar al alumno, desarrollar su mentalidad jurídica, que al final será lo único que podrá llevarse de la universidad.

Con este objetivo, consideramos indispensable la participación activa del alumno en clase, aunque esto recorte el tiempo e incluso rebaje el nivel de las explicaciones. En estas clases, en una primera fase, se intenta el acceso a información específica sobre algunos temas complementarios del programa, fomentando, en especial, la lectura y la discusión. Más adelante, estas clases complementarias tienen por objeto la resolución de casos prácticos referentes al Derecho Constitucional español. Con la misma idea se fomenta que los alumnos realicen un trabajo monográfico en cada curso.

Las clases teóricas y prácticas deber desarrollarse sobre la presunción de que el alumnado lo es a tiempo completo. Tal realidad permite en la práctica extender la formación más allá de las horas lectivas, con la preparación de las clases, por parte del alumno, al que sin duda surgirán dudas, sobre las

---

<sup>7</sup>Pérez Serrano, N.: *Concepto, método y fuentes del Derecho político*, op. cit., págs. 252 y ss.; Lucas Verdú y Lucas Murillo de la Cueva han señalado las dificultades con que tropieza la llamada expansividad del método técnico-jurídico ante la rapidez de las transformaciones político-sociales. Cfr. *Manual de Derecho Político*, Madrid 1987, vol. I.

que plantear la clase, además de preparar un breve esquema que garantice su comprensión integral de la lección, para promover esto puede utilizarse la técnica del *summary-speech*, según la cual, cada día, un alumno entregará un esquema de la clase a impartir y la introducirá en cinco minutos. En resumen, la técnica docente deberá conseguir fomentar este interés frente a la falta de interés del alumnado. Para lograrlo puede ser conveniente conocer desde el principio el nivel de la clase, a través de un pequeño cuestionario de cultura general, que permitirá adaptar el nivel de las explicaciones. Para esta labor, los materiales para las clases teóricas deben ser una combinación del manual, que aporta al alumno el material legislativo, jurisprudencial y documentación más actualizada. Si nuestro punto de partida ha quedado claro, se entenderá bien que a la hora de plantearnos el uso de un manual consideremos necesario el uso del mismo, como referencia segura y somos conscientes de que el uso del mismo concede al docente cierta libertad, para distribuir los tiempos de manera distinta, incidiendo en los puntos que considere más oportunos, remitiendo a los alumnos al manual en los que considera más obvios o menos importantes, pero no es menos cierto que en estos años hemos experimentado que el uso del manual fomenta el absentismo escolar y la “indisciplina” académica. Quizás esto justificaría el uso de los apuntes, como garantía de asistencia y buen comportamiento, pero el uso de la fotocopidora terminan por convertir los apuntes, de uno o dos de los alumnos, en manual, evidentemente, más limitado. Por eso hemos optamos por el manual como garantía de unos mínimos de exigencia, construyendo la asignatura sobre esta base que ofrece la posibilidad de complementar con lecturas específicas para cada tema; así como de materiales auxiliares de naturaleza legislativa y jurisprudencial. En la actualidad, las nuevas tecnologías permiten que cualquier persona pueda obtener información bibliográfica más amplia y actualizada que la que pueda proporcionar cualquier programa<sup>8</sup>.

En lo que respecta a las clases prácticas, consideramos absolutamente necesario la orientación del alumnado a través de preguntas de contenido (*factual questions*) y preguntas de concepto (*analytic questions*), siguiendo el modelo americano. Las preguntas de contenido están orientadas a crear las bases mínimas del universitario crítico: articulación escrita de pensamientos, expresión oral, asunción de la lógica y esquemas jurídicos, etc. Las

---

<sup>8</sup> Es significativa la edición de la obra *Constitución Española. 20 años de bibliografía*, Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, Madrid 1999, dirigida por E. Espín Templado y P. González- Trevijano.

preguntas de concepto se orientan a asegurarse la comprensión de la materia dada. La clase práctica deberá estar relacionada con materias ya explicadas en las clases teóricas, y servirá para conseguir hacer ver al alumno su carácter utilitario, no simplemente teórico y para asentar los conceptos explicados a través del uso y la visualización, hoy tan necesario para la asimilación de conceptos.

Quizás nuestro planteamiento, peque de ambicioso e ingenuo. Y queremos dejar claro que consideramos requisito indispensable de la tarea docente el no renunciar al ideal, a pesar de los pesares. Sabemos que estas palabras harán sonreír a más de uno, tras la experiencia de muchos años, y por eso manifestamos con humildad, que no estamos planteando una revolución, y nuestros primeros años de experiencia nos han hecho conscientes de las dificultades pero pensamos que no tirar la toalla, conservar la ilusión, es requisito imprescindible para con los medios existentes lograr sacar el máximo partido de la universidad y disfrutar de las innumerables satisfacciones que da la noble tarea de enseñar.

## **4. Algunas reflexiones sobre la revisión del modelo docente universitario**

María Luz Martínez Alarcón, Prof<sup>a</sup>. D<sup>a</sup>. Constitucional, UCLM-Albacete

**Título de la ponencia:** “Algunas reflexiones sobre la revisión del modelo docente universitario”

**Nombre y apellidos:** M<sup>a</sup> Luz Martínez Alarcón

**Puesto académico:** Profesora Contratada-Doctora II, profesora de Derecho Constitucional.

**Institución de procedencia:** Departamento de Ciencia Jurídica y Derecho Público, área de Derecho Constitucional, Facultad de Derecho de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha

**correo electrónico / web personal:** [luz.martinez @ uclm.es](mailto:luz.martinez@uclm.es)

### *4. 1. Las implicaciones del proceso de convergencia europea en la enseñanza superior sobre el modelo docente universitario*

La convergencia europea en materia de enseñanza superior implica reconocer que la construcción de Europa debe dar pasos, no sólo a nivel mercantil y laboral, sino también a nivel intelectual, cultural, científico y tecnológico, una idea ésta que se materializa, por primera vez, en la Declaración de la Sorbona de 25 de mayo de 1998, firmada por los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido. Un año después, el 19 de junio de 1999, se celebra una nueva conferencia que da lugar a la Declaración de Bolonia<sup>9</sup>, en la que se apuesta por un desarrollo armónico de un “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES) que debería estar vigente en el año 2010.

Este proceso de Convergencia Europea en la Enseñanza Superior no sólo va a dar lugar a una nueva estructura de los Planes de Estudios de

---

<sup>9</sup> La Declaración de Bolonia la suscriben treinta Estados europeos, incluyendo no sólo a los países de la Unión, sino también a países del Espacio Europeo de Libre Comercio y a países del este y centro de Europa. La Declaración de Bolonia de 1999 fija una serie de principios orientadores de la convergencia (calidad, movilidad, diversidad y competitividad) e incluye, entre otros, el objetivo de establecer un sistema de créditos ECTS.

nuestras Universidades, sino que también conduce –y son ya varios los años que muchas Universidades y Facultades vienen trabajando en ello de una u otra forma- a un **replanteamiento de la metodología docente** a través de la implantación del nuevo sistema de créditos ECTS (European Credit Transfer System).

El crédito ECTS es una medida de la actividad académica-docente que presenta dos importantes diferencias con respecto al sistema al que viene a sustituir. La primera, que se trata de una unidad de medida uniforme para todo el espacio de Bolonia con la que se pretende facilitar la movilidad de los estudiantes entre todos los países de la Unión. La segunda, la relevante para la enseñanza del Derecho, que se trata de un sistema que pone el acento en el trabajo del estudiante y no tanto en su asistencia a clase y en los resultados que obtiene a través del examen<sup>10</sup>.

Frente al modelo precedente al ECTS, donde las unidades de crédito tienen en cuenta las horas lectivas (clases teóricas y/o prácticas), el sistema ECTS representa, en forma de valor numérico asignado a cada curso, el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas.

Con él se pretende, en definitiva, **modificar los hábitos de enseñanza y estudio hasta ahora vigentes potenciando el trabajo autónomo del alumno universitario**, convirtiéndolo en el protagonista de su propio proceso de aprendizaje en el que el profesor actúa como un tutor que fomenta su capacidad de análisis y reflexión a través del trabajo guiado. Además de ello, el ECTS supone una apuesta por un modelo de formación integral del universitario que vaya más allá del, absolutamente necesario pero no suficiente, dominio de los conocimientos propios de los estudios que se cursan. Con este modelo **se pone el acento en la adquisición de ciertas habilidades y/o destrezas que también deben adornar al estudiante**

---

<sup>10</sup> La Exposición de Motivos del 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), señala que “La adopción de este sistema constituye una reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante. Esta medida del hacer académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes”.

**universitario<sup>11</sup> y que tienen que ver con la formación de buenos profesionales<sup>12</sup>.** Desde este punto de vista, el proceso de convergencia europea en la enseñanza superior es loable, en mi opinión, aunque sólo sea porque a su través se han producido algunas reflexiones, hasta ese momento muy minoritarias, sobre la misión de la institución universitaria y sobre el modelo docente de enseñanza y aprendizaje que hemos venido utilizando y que se basa en la transmisión y memorización de una gran cantidad de información acerca de contenidos de normas, instituciones y conceptos jurídicos<sup>13</sup>.

---

<sup>11</sup> “La implantación del “crédito europeo” representará que no sólo se deba computar el número de horas lectivas recibidas por el alumno, sino además el esfuerzo empleado por éste en la preparación de la asignatura. Así, el centro del sistema de educación universitario se desplazará de una enseñanza basada en la traslación exclusiva de información por parte del profesor a los alumnos (que la reciben pasivamente), a un *aprendizaje* en el que, además de la traslación por parte del profesor de un *mínimo conceptual de información o de contenido* de la materia, el estudiante debe desarrollar *competencias, habilidades y aptitudes* para el desarrollo profesional. Todo exigirá un proceso de adaptación enormemente complejo por parte de las Universidades, y, sobre todo, del profesorado, cuyo éxito o fracaso determinará la posición real que ocupe la Universidad en el *ranking* de preferencias en un sistema basado en la competitividad”; JIMÉNEZ ASENSIO, R., “Abogados, enseñanza del Derecho y administración de justicia”, *Revista Vasca de Administración Pública*, núm. 67, septiembre-diciembre 2003, p. 213.

<sup>12</sup> Muy brevemente: aunque es cierto que la Universidad, como servicio público, no puede articularse atendiendo única y exclusivamente a los criterios del mercado laboral, dichos criterios, sin embargo, tampoco pueden permanecer completamente ignorados si no queremos correr el riesgo de crear un cuerpo social universitario absolutamente decepcionado y desvinculado de la realidad<sup>o</sup>. En este sentido, se ha señalado que una Facultad de Derecho que pretendiera convertirse en una fábrica de producción jurídica, tendría una clientela estudiantil muy escasa y de poca utilidad social, y que, precisamente por este motivo, las Facultades de Derecho deberían ocuparse de transmitir métodos y conocimientos orientados a la práctica profesional lo cual, evidentemente, no quiere decir que no se haga ciencia jurídica en las mismas; LAPORTA, F.J., “A modo de introducción: la naturaleza de las reflexiones sobre la enseñanza del derecho”, *La enseñanza del Derecho*, Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, 6, 2002. En definitiva, parece razonable afirmar que las Facultades deben conciliar la investigación y la enseñanza de los aspectos más esenciales del Derecho, lo que podríamos denominar ciencia jurídica básica, y la enseñanza de unas habilidades de argumentación y aplicación técnica del Derecho que interesan más a la práctica profesional, a la ciencia aplicada. Como señala el profesor TABOADA, estas dos vertientes deben conciliarse a lo largo de toda la carrera universitaria, aunque sea cierto que una u otra puedan –y deban- predominar en fases o ciclos distintos de la misma; TABOADA, P., “La enseñanza del derecho en la universidad: presente y futuro”, *La enseñanza del derecho*, ob. cit., p. 233.

<sup>13</sup> Y si hasta el momento no ha fracasado este método docente en nuestras Universidades, ha sido porque las oposiciones de justicia se aprueban con la memorización de ciertos temas y porque para el ejercicio como abogado no se precisa prueba alguna. De alguna forma, la reforma del método docente con el sistema ECTS exige, al mismo tiempo, revisar los procedimientos de acceso a la justicia y a la abogacía. En este sentido véase PÉREZ LLEDÓ, J.A., “Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho”, *La enseñanza del Derecho*, ob. cit., pp. 200-201.

Evidentemente, **este modelo**, que pone el acento en el trabajo tutorizado pero autónomo del alumno, **no sólo supondrá un incremento de considerable del trabajo para los estudiantes, sino también para los profesores**, cuyo convencimiento en torno a la necesidad de mejorar la calidad de la docencia resultará fundamental para modificar, en mucho o en poco, nuestro modelo de enseñanza en las aulas.

Ahora bien, “tomarse en serio la docencia” no implica, ni denostar los métodos didácticos precedentes, que siguen siendo útiles si se organizan teniendo como punto de referencia la necesidad de fomentar el autoaprendizaje del estudiante, ni desligar docencia e investigación para pasar a desempeñar una función que, en mi opinión, deben continuar desempeñando las enseñanzas medias. “Tomarse en serio la docencia” implica, antes bien, optimizar los métodos docentes que conocemos (teniendo siempre en cuenta las condiciones que nos rodean) y prestar un poco más de atención a las necesidades e intereses de los estudiantes.

## *4. 2. Los métodos docentes*

### *1. La actividad de enseñanza*

Este nuevo enfoque en el método tiene su trascendencia desde el punto de vista del docente.

En términos generales, obliga a desarrollar una mejor y más detallada planificación del programa o programas de la materia o materias de las que se es responsable intentando, por otra parte, efectuar un ejercicio de autocontención para evitar sobrepasar o saturar las posibilidades de trabajo del alumno normal. En definitiva, se debe –sobre todo en la fase inicial de los estudios- trabajar para aportar certeza y transparencia al desarrollo de la docencia de tal forma que los alumnos conozcan, desde el principio y de una forma clara, qué esfuerzos –en todo caso planificados razonablemente- requiere superar la materia.

Desde un punto de vista específico, **las tareas básicas a realizar para aplicar un modelo ECTS entendido en sentido amplio** (no en el sentido



estricto del *case method* americano cuya aplicación plantea más problemas<sup>14</sup>) **son, como mínimo:**

**-Delimitar las actividades que el alumno debe realizar para conseguir los objetivos pretendidos consistentes en la adquisición de ciertos conocimientos y competencias** (aprendizaje autónomo, capacidad de análisis y síntesis, capacidad de organización y planificación, capacidad de gestión de la información, comunicación oral y escrita, resolución de problemas, capacidad de decisión, trabajo en equipo, razonamiento crítico, compromiso ético y sensibilidad social, económica y medioambiental<sup>15</sup>, creatividad, espíritu emprendedor, liderazgo...).

**-Cuantificar cada asignatura en créditos ECTS.** En concreto, el parámetro de referencia lo proporciona el artículo 4 del Real Decreto 115/2003, de 5 de septiembre, que señala que un crédito ECTS equivale de 25 a 30 horas de trabajo del alumno.

---

<sup>14</sup> Resulta discutible la conveniencia, incluso coherencia, de utilizar un sistema puro de *case law*, aunque ello no impida extraer sabias lecciones a partir de su metodología utilizándolo en ciertos momentos del aprendizaje del alumno y para ciertos temas. Y ello no tanto porque nuestra cultura jurídica sea diferente a la cultura jurídica anglosajona donde se aplica sino, sobre todo, porque no debemos olvidar que los estudios de Derecho en los Estados Unidos constituyen una suerte de postgrado que sólo se cursa cuando se ha obtenido una diplomatura universitaria y cuando, por tanto, los alumnos ya disponen de cierta edad (21 o 22 años como mínimo, habiendo casos, no excepcionales, de más de 30 años) que les asegura un mayor grado de madurez intelectual que el que, por regla general, tienen los estudiantes de Derecho en las universidades europeas. Además, el acceso a estos postgrados de Derecho anglosajones no resulta sencillo. Exige superar unas pruebas muy duras y disponer de fuertes medios económicos para sufragar los gastos de matrícula y permanencia, sólo paliados por un sistema de becas ciertamente restrictivo. Esto garantiza la llegada de los mejores, que no sólo son alumnos buenos sino que también se encuentran especialmente motivados habida cuenta de sus expedientes académicos (aunque no deja de ser criticable la aplicación de un sistema exclusivamente competitivo que olvida principios básicos del orden social como es el de la solidaridad). Sobre todo ello véase JIMÉNEZ ASENSIO, R., "Abogados, enseñanza del Derecho y administración de justicia", ob. cit., p. 203, muy escéptico respecto a la utilización del *case law* en nuestras Universidades; y PÉREZ LLEDÓ, J.A., "Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho", *La enseñanza del Derecho*, ob. cit., p. 236, que se muestra optimista sobre la posibilidad de aplicar con éxito en las Universidades españolas un sistema, no igual, pero muy parecido al *case method* americano.

<sup>15</sup> Comparto plenamente la siguiente aseveración: "La universidad no puede ser una torre de marfil silenciosa ante los problemas que amenazan la nueva sociedad: la exclusión y la marginación de colectivos cada vez más amplios, la violencia, las nuevas formas refinadas de explotación y la inseguridad laboral, los fundamentalismos religiosos, étnicos o –acaso los más graves- económicos, etc."; MICHAVILA, F.A., "La universidad del futuro: expectativas y cambios necesarios", *La enseñanza del Derecho*, ob. cit., pp. 101-102.

**-Programar y formalizar documentalmente el desarrollo de la docencia.** En este sentido, resulta de gran utilidad ofrecer a los alumnos unos Cuadernillos Docentes donde el profesor refleja un programa claro y minucioso de la asignatura y establece los calendarios académicos con la suficiente antelación como para que el alumno conozca, desde el principio, no sólo los contenidos de la misma que han de ser objeto de evaluación, sino también en qué fecha se impartirán y evaluarán (todo ello con el objeto de preparar con suficiente holgura el tema y sus posibles intervenciones en clase).

Para los alumnos, este nuevo enfoque en el método los **obliga a sustituir su actitud básicamente pasiva durante su proceso de aprendizaje por una actitud básicamente activa** que, a mi juicio, acompañada de una buena planificación, tutorización y control por parte del profesorado, les aportará una formación mucho mejor (si bien es posible que en su fase inicial de implantación aparezcan las críticas de los estudiantes, conscientes de que lo que han de hacer ahora ya no tiene nada que ver con la tarea que muchos de ellos venían desarrollando consistente en adivinar y memorizar con la mayor brevedad posible las preguntas del examen)<sup>16</sup>.

En cualquier caso, no se trata de renunciar a las actividades – especialmente las **lecciones magistrales o clases teóricas**<sup>17</sup>- que hasta

---

<sup>16</sup> Por tanto, mejorar la enseñanza del Derecho en nuestras Facultades requiere del concurso de ambas partes (profesores y alumnos). Mejorar la enseñanza del Derecho depende, entre otras cosas, de que los profesores incentivemos el trabajo autónomo y crítico de nuestros alumnos, pero ello será realmente difícil “si éstos no se encuentran predispuestos a realizar un esfuerzo mucho mayor que el inherente al aprendizaje memorístico, o si no están de acuerdo con la ejecución de un tipo de exámenes que, al intentar evaluar su capacidad crítica, resultan mucho más subjetivos que aquellos que sólo pretenden comprender la memorización de una definición o el enunciado de una norma”; PEÑUELAS I REIXACH, “*La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho comparado*”, eDº. Marcial Pons, Madrid 1996, pp. 19-20

<sup>17</sup> Aunque hay quien considera que la lección magistral sólo debe ser un complemento secundario y no la base fundamental de lo que debería hacerse en las aulas. En este sentido véase PÉREZ LLEDÓ, J.A., “Teoría y práctica de la enseñanza del Derecho”, *La enseñanza del Derecho*, ob. cit., pp. 201-202. En mi opinión, la lección magistral, practicada de forma adecuada, no es prescindible y resulta necesaria especialmente cuando los conocimientos jurídicos del alumno son menores, es decir, en los primeros cursos de carrera en los que, recordemos, se imparte la disciplina “Derecho Constitucional”. Como afirma CAPELLA, J.R., después de la biblioteca, nada proporciona al mejor estudiante ocasión de aprender que un buen profesor; en *El aprendizaje del aprendizaje*, eDº. Trotta, Madrid 1995, p. 46. Véase, sobre los enfoques de la lección magistral, CRUZ TOMÉ, *Didáctica de la Lección Magistral*, INCIE, Madrid 1981. Hay que intentar evitar los errores que, hasta hace muy poco de una forma excesivamente frecuente, solían cometerse durante la exposición de una lección magistral: aportar demasiada información en poco tiempo, a una velocidad excesiva; dar por

hace muy poco han sido las protagonistas en las aulas universitarias. Antes bien, se trata de organizarlas teniendo en cuenta que ahora lo relevante va a ser el trabajo del alumno como sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje. Por ejemplo, y por lo que hace a la lección magistral, ésta sólo será apropiada para fomentar el autoaprendizaje del estudiante si está bien preparada y no se limita a reproducir o resumir la información ya contenida en un texto recomendado a los alumnos que éstos deben haber trabajado antes de la explicación correspondiente del profesor (que se sabe cuándo va a tener lugar gracias a los cronogramas incluidos en los Cuadernillos Docentes).

Por otra parte, las **clases prácticas** deben completar la enseñanza adquirida durante las clases teóricas (clases magistrales) y su importancia debe, a mi juicio, ir incrementándose hasta llegar a su grado máximo en los cursos superiores. Este tipo de actividades prácticas contribuyen de forma decisiva a fijar o verificar la adquisición de los conocimientos teóricos. Con ellas, el alumno se ve obligado a aplicar los saberes generales por él adquiridos a un caso concreto y específico. Tiene que reflexionar, comprender y seleccionar los distintos conceptos asumidos a lo largo de las clases teóricas y, además, es en este momento cuando puede comprobar si realmente ha comprendido o no la materia y, en su caso, detectar las posibles lagunas o deficiencias de su proceso de aprendizaje.

Otro instrumento docente fundamental lo constituyen –o deben constituir– las **tutorías**, especialmente en un modelo pedagógico como éste en el que se pretende convertir al alumno en el protagonista de su propio aprendizaje. Las tutorías, en todo caso, deben desempeñar una función que podríamos denominar reactiva, consistente en proponer soluciones a problemas ya manifiestos, y una función preventiva, consistente en anticiparse a los problemas para reducir así la posibilidad de que éstos aparezcan<sup>18</sup>. Desde este último punto de vista, parece interesante diseñar un

---

supuestos todos los conocimientos; no realizar resúmenes durante la exposición ni dirigirse jamás durante su exposición al alumno para plantearle interrogantes y, al final de la misma, no destacar las ideas principales.

<sup>18</sup> Para prevenir el fracaso académico, la tutoría puede ayudar al alumno a concretar la carga de asignaturas a matricular; darle posibilidades de conocer sus propios niveles de partida en relación a las asignaturas con más alto porcentaje de fracasos; orientar el estudio en la universidad, la organización y el provechamiento del tiempo; seguimiento de los primeros resultados académicos...

sistema de atención tutorial por grupos organizados –naturalmente sin eliminar la atención individualizada para los estudiantes que lo soliciten- al objeto de fortalecer este instrumento docente (fundamentalmente en lo relativo a su función preventiva) y conseguir un mejor aprovechamiento de los horarios de atención a alumnos. La comunicación entre profesor y alumno no sólo se produce espontáneamente (por ejemplo, cuando existe afinidad entre un profesor y un alumno concretos, o cuando el profesor y el alumno se conocen previamente), sino que también se construye. En este proceso de construcción resulta fundamental la iniciativa del tutor..

Finalmente, el instrumento docente de los **seminarios** puede servir para ofrecer al alumno más motivado o interesado la oportunidad de integrarse en un grupo reducido con el objeto de profundizar sobre determinadas materias de la disciplina. Para su buena marcha, el profesor debe seleccionar los temas monográficos más atractivos (cuestiones de actualidad, temas próximos a la juventud...), pensar en el número adecuado de estudiantes, elaborar y proporcionar –directa o indirectamente- los materiales de trabajo... Los seminarios también fortalecen el papel del estudiante universitario como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, generan interacción y ayudan a establecer una buena relación entre estudiantes y entre éstos y el profesor, y con ellos se aprende a trabajar en grupo (distribuir tareas, coordinarlas, disfrutar con la investigación y el intercambio de experiencias, exponer y defender sus opiniones en público...).

## *2. La actividad de evaluación*

La labor del docente no se agota en una actividad de enseñanza, sino que también debe extenderse al control del rendimiento y aprovechamiento del alumno, al control del grado de conocimientos y habilidades técnicas y argumentativas adquiridas. Es lo que se conoce como actividad de evaluación.

Desde este punto de vista, resulta preciso fijar un mínimo indispensable de habilidades y conocimientos por debajo del cual ningún alumno debería superar la materia (y es que no se deben desconocer cuestiones ni problemas básicos de la materia). La evaluación es, por tanto,

un método docente fundamental de todo el proceso de enseñanza universitaria y debe desarrollarse de forma prolongada en el tiempo, siendo conveniente realizar una primera evaluación inicial para verificar la situación de partida, los conocimientos previos de los alumnos sobre la materia, sus errores o lagunas y sus ideas preconcebidas. Se trataría, por tanto, de realizar un análisis de la realidad para determinar de forma congruente los objetivos y contenidos que se pretende alcanzar. Posteriormente, la evaluación debe desarrollarse a lo largo de todo el proceso educativo (evaluación continua) para conocer los progresos parciales y para poder ir corrigiendo los defectos sobre los objetivos iniciales, estrategias, contenidos, etc.

Hasta hace muy poco, la regla general era una evaluación que se había traducido en una presencia excesiva del examen como único método evaluativo (lo cual distorsionaba los objetivos pretendidos a través de cualquier proceso evaluador).

Evidentemente, la posibilidad de prescindir del examen como instrumento para valorar los conocimientos y destrezas adquiridos por el alumno es inversamente proporcional al número de alumnos que cursan una determinada materia. A nuestro juicio, sólo clases muy pequeñas – probablemente no más de quince alumnos<sup>19</sup>- permitirían su supresión, porque sólo en este caso se podría establecer una auténtica relación bidireccional profesor-alumno/alumno-profesor que permitiría al profesor adquirir un conocimiento real del progreso realizado por el estudiante. Quizás, en el futuro, con clases más reducidas, cuando los alumnos hayan cambiado el entendimiento de lo que es el trabajo universitario, podamos suprimir los exámenes, pero, a mi juicio, actualmente, el examen resulta un método necesario para controlar a los alumnos y verificar quiénes y cómo trabajan. Llevar un sistema de evaluación continua que desembocara finalmente en la supresión del examen requiere, evidentemente, la existencia de unas condiciones diferentes de las que tenemos en la actualidad, y es por eso por lo que finalmente el profesor universitario debe optar por algo a medio camino entre lo que se desea hacer y lo que realmente se puede hacer. En cualquier caso, todo proceso evaluador, se utilice o no el examen, se puede realizar de muy diversas maneras, unas más adecuadas que otras.

---

<sup>19</sup> Serían clases articuladas como seminarios en las que, en lugar de profundizar sobre una determinada cuestión muy especializada, se abordaría una asignatura troncal.

A mi juicio, el profesor debe utilizar otros instrumentos, más allá del examen, para conocer lo que el estudiante ha aprendido: casos prácticos, preguntas en clase, trabajos en la preparación de temas y debates, asistencia a seminarios...

### *3. A modo de conclusión*

Después de todo lo dicho sería ingenuo desconocer que este tipo de enseñanza universitaria, buena en sus planteamientos generales, se enfrenta a graves problemas de aplicación práctica:

-Implica un aumento considerable de la carga del trabajo del profesor universitario que, sin embargo y desgraciadamente en la situación actual de la Universidad española, ve impotente cómo los niveles de exigencia de elevan sin contraprestaciones que motiven su trabajo en este sentido. Y no me estoy refiriendo, que también, a las retribuciones salariales que recibe el profesor universitario por su trabajo, sino, sobre todo, y especialmente por lo que a las nuevas generaciones se refiere, a su falta de estabilidad laboral y, en definitiva, a su situación de precariedad laboral.

-Se basa en la existencia de una auténtica relación bidireccional maestro-alumno/alumno-maestro que es el pilar de la verdadera educación universitaria, reflexiva y crítica, pero que la masificación en las aulas, aunque ya muy mitigada, impide<sup>20</sup>. En efecto, la masificación y la falta de tiempo dificulta, aunque no impide completamente, enfocar la enseñanza y el aprendizaje universitarios desde este punto de vista.

-La aplicación de este nuevo enfoque en la enseñanza y aprendizaje universitarios aconseja la reducción del número de horas presenciales del

---

<sup>20</sup> NIETZSCHE ironizaba sobre este punto en unas conferencias que pronunció en 1872 en la Universidad de Basilea cuando describía que “el extranjero deseoso de conocer nuestro régimen universitario pregunta ante todo, resueltamente: “¿Cómo se vincula en vuestro país el estudiante con la Universidad?”. Le contestamos: “Por el oído, como el oyente”. El extranjero queda sorprendido. “¿Únicamente por el oído?”, inquiera. “Así es”, confirmamos, “únicamente por el oído. (...) Una boca que habla y muchos oídos, la mitad de ellos acompañados de manos que escriben: tal es el aparato universitario exterior, tal es el mecanismo educacional puesto en acción en la universidad”; NIETZSCHE, F., *Sobre el porvenir de nuestros establecimientos educacionales*, Barcelona, Tusquets 1980, pág. 448.

alumno en las aulas que, por el momento, los Planes de Estudio actuales no permiten.

-El último inconveniente consiste en que este nuevo enfoque funcionará de una forma más efectiva en cursos superiores de la Licenciatura que no son los cursos en los que se imparte nuestra disciplina. Por el contrario, el Derecho Constitucional se imparte en los primeros cursos de carrera, cuando el alumno no ha adquirido todavía una base conceptual suficiente como para desarrollar de una forma autónoma y racional su capacidad analítica y crítica al respecto. Es más, los primeros cursos de toda licenciatura están condenados a ser puente entre al abandono de los hábitos, rutinas y métodos colegiales y la asunción de la nueva vida universitaria.

## **5. Una visión crítica a partir de la experiencia en la gestión y modificación de planes de estudio en Ciencias de la Información**

Manuel Sánchez de Diego, Prof. Titular Dº. Constitucional, Cc. Información  
U. Complutense

### **Enlaces de acceso a:**

- [AUDIO](#) ponencia
- [VÍDEO](#) (reserva [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#))
- Todos los vídeos [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#)

**Título de la ponencia:** “Una visión crítica a partir de la experiencia en la gestión y modificación de planes de estudio en Ciencias de la Información”

**Nombre y apellidos:** Manuel Sánchez de Diego Fernández de la Riva

**Puesto académico:** Profesor Titular de Derecho Constitucional especialidad Derecho de la Información. Profesor de Estructura Constitucional del Estado en España (3º Periodismo), Consumidores y Usuarios (5º Publicidad y Relaciones Públicas) y Documentación Jurídica y de las Administraciones Públicas (Licenciatura de Documentación)

**Institución de procedencia:** Sección Departamental de Derecho Constitucional. Facultad de Ciencias de la Información. Universidad Complutense de Madrid.

**correo electrónico / web personal:** [manuels @ ccinf.ucm.es](mailto:manuels@ccinf.ucm.es)

### **5. 1. Introducción**

- Miembro de la Comisión Técnica de Redacción de los Planes de Estudio de los Grados de Ciencias de la Información (2007-2008)
- Vocal del Comité Interno de Evaluación de la Titulación de Licenciado en Documentación. (2000/2001)
- Vocal del Comité Interno de Evaluación de las Titulaciones de Licenciado en Periodismo, Licenciado en Comunicación Audiovisual y Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas. (1999/2000)



- Secretario de la Comisión de la Facultad redactora de los Planes de Estudio de Periodismo, Comunicación Audiovisual y; Publicidad y Relaciones Públicas. 1999-2001
- Secretario General de la Facultad de Ciencias de la Información (U. Complutense de Madrid) 1996 a 2004

De todo ello, fue la gestión diaria durante ocho años como Secretario de una Facultad de unos 10.000 alumnos, más de 300 profesores y con tres licenciaturas –más una de Documentación que se transfirió a la nueva Facultad de Documentación- lo que realmente me ha dado la perspectiva que trato de condensar a modo de reflexión en voz alta sobre la reforma de los planes de estudio y más concretamente sobre el Espacio Europeo de Enseñanza Superior, llámese Bolonia.

### *5. 2. Los condicionantes normativos*

Fundamentalmente por un imperativo legal que viene a permitir a las universidades que en el ejercicio de su “autonomía” propongan un plan de estudios. Existe por tanto un **condicionante normativo externo** que orienta los planes de estudio. Esta orientación puede tener diferentes perspectivas (directrices comunes, sistemas de acreditación, valoración de las asignatura por el número de horas de los docentes o por el esfuerzo que realiza el alumno –créditos ETCS....). A su vez las universidades generan otras normas que condicionan el plan de estudios.

#### **Se trata de cambiar la enseñanza universitaria a fuerza de decreto.**

En muchos caso observamos los cambios normativos regulan un mismo aspecto de forma contradictoria. En la penúltima reforma se trataba que la mayoría de las asignaturas fueran anuales, ahora volvemos a las asignaturas cuatrimestrales.

### *5. 3. Las luchas de poder de los Departamentos*

A este condicionamiento normativo se une las luchas internas de la facultad o incluso de cátedras o cátedros que bajo la premisa de “**lo mío es lo esencial**” desarrollan toda una estrategia para copar los planes de estudio de sus asignaturas, en muchos casos con reiteraciones temáticas e insuficiencia de profesorado –algún departamento pese a mis objeciones consiguió una importante carga lectiva hasta el punto que desde el 2003 tuvo grave problemas para cubrir la docencia de los profesores que tenían año sabático.

Este fenómeno repercute en el resto de las asignaturas. En el plan de Grado de Publicidad y Relaciones Públicas aprobado en la Facultad se eliminaba la tradicional asignatura de Derecho de la Publicidad, sin que los departamentos específicos de comunicación tuvieran el más mínimo sonrojo –incluso se llegó a afirmar por un director que no nos preocupáramos por la materia que ya la darían ellos en sus asignaturas.... Después de mucho luchar se consiguió introducir Derecho de la Publicidad reducida a la mitad, pero desaparecieron otras materias jurídicas como Derechos de Autor....

#### *5. 4. Los mimbres para un cesto*

Lo cierto es que para desarrollar unos planes de estudio correctos es necesario determinar la capacidad docente de los departamentos. No se trata sólo de una cuestión cuantitativa, también cualitativa. La capacidad del profesorado de adaptarse a nuevas formas de enseñanza, de introducir prácticas tuteladas por ordenador, de escribir en un blog para recibir los comentarios de los alumnos.... esto puede suponer que el cambio de sistema educativo seguramente exigirá una nueva generación de docentes.

Aunque desde el punto de vista meramente nominal se aprecia una reducción de las materias en el caso de mi Sección Departamental. Reducción de carga docente para una misma capacidad docente sin que pueda alegarse una transformación en la metodología docente. De tres asignaturas cuatrimestrales propias del Derecho Constitucional se ha pasado a una introductoria del Derecho. De una asignatura anual y troncal de 12 créditos de Derecho Constitucional se ha pasado a una cuatrimestral de 6 créditos.

#### *5. 5. ¿Cuatro mejor que cinco?*

Parece claro que los sistemas que tratan de habilitar para la profesión en tres o cuatro años es difícil que obtengan resultados mejores que aquellos que se emplean cinco años en ello. Además si el primer año de la carrera es común a las Ciencias Sociales, para permitir el cambio de estudios de los alumnos, estamos creando un COU sectorial que para nada va a permitir el desarrollo adecuado de los estudios universitarios.

#### *5. 6. La clase magistral v. el trabajo en internet*

Internet parece que se ha convertido en el receptáculo de toda la ciencia. El conocimiento se encuentra en Internet, las respuestas también, incluso los trabajos que encargan en clase.

Lo cierto es que Internet es un instrumento muy útil. Un lugar de encuentro que puede ser empleado de forma muy satisfactoria. Pero en

ningún caso, puede suplir al docente. El docente debe de estar al tanto de los que se dice en Internet sobre su especialidad, pero su valor procede de su capacidad de guiar al alumno, de incitarle a que se pregunte y si fuera necesario a darle las respuestas correctas o, al menos, las que él considere correctas.

### *5. 7. Cambio de la universidad masificada a universidad personalizada*

La idea de la desmasificación de la universidad a cambio de una universidad personalizada con alumnos excelentes exige no solo un cambio en la materia, también una forma de enseñar que supone conocimiento del alumno por parte del profesor, compromiso continuo del estudiante con la materia, seguimiento día a día,... todo ello supone un mayor trabajo por parte del profesor. Ya no se trata de impartir una clase magistral un día y desaparecer hasta el siguiente. También un mayor esfuerzo por parte del alumno que “debe” asistir a las tutorías presenciales y virtuales. ¿Se puede conseguir ese cambio por decreto? ¿No sería mejor a través de la incentivación del profesorado? ¿Cuántos deben ser el número máximo de alumnos por grupo? Desde luego no los 138 y 145 que figuran en las listas de dos de mis grupos.

### *5. 8. Asignaturas anuales v. cuatrimestrales*

Inicialmente como encargado de la planificación docente propuse las asignaturas cuatrimestrales como medio para lograr un mejor encaje de todas las materias que los departamentos querían introducir. Es más fácil satisfacer los intereses de diferentes profesores si las asignaturas son cuatrimestrales que anuales. Además el profesor puede conseguir concentrar su carga docente en un cuatrimestre y el otro dedicarse a investigar.

Sin embargo, la experiencia me ha hecho cambiar de opinión. Las asignaturas anuales garantizan un mayor interacción profesor-alumno y un desarrollo armónico y coherente de una materia. Era normal en las asignaturas cuatrimestrales que cuando ya se había logrado establecer una correcta relación profesor-alumno... se acababa la asignatura. Además nos encontramos con la reiteración de contenidos, incluso cuando se trataba de dos asignaturas en la que la segunda era continuación de la primera, el profesor de la segunda se sentía obligado a reintroducir la materia, esto es a explicar de nuevo lo que se había explicado en la primera materia.

### *5. 9. Reiteración de contenidos v. asignaturas concatenadas*

En este sentido hemos podido detectar –fundamentalmente en el plan de 1995- que al fragmentar las asignaturas en cuatrimestrales se producía una reiteración de contenidos.

### *5. 10. Universidad capacitadora v. Universidad científica*

Parece claro que la Universidad no es un Centro de Formación Profesional. Su misión no es capacitar para una determinada profesión u oficio. Es verdad que en la enseñanza universitaria se explican muchos “como” hacer esto o aquello, pero lo fundamental es dar un paso más allá, conocer los “porqués” de esto o aquello. O incluso determinar si el porqué que se daba hasta el momento era el correcto o satisfacía plenamente todas las respuestas.

### *5. 11. Algunas ideas para unos futuros estudios*

Cada vez que ha habido un cambio en la Universidad, en especial del plan de estudios, la enseñanza universitaria ha estado unos años con el norte perdido. Después con el tiempo, ha ido recuperando su ubicación, ha seguido enseñando lo que se enseñaba y ha recuperado en rumbo.

Es cierto que la universidad precisa de cambios –siempre se dice que los cambios deben de venir acompañados de los fondos necesarios, pero como alguien dijo “los experimentos con gaseosa, no con champán”

Más que una transformación radical, yo propongo una política de pequeños pasos. De ajustes necesarios, que mejoren la Universidad sin que pierda su esencia.

### *5. 12. No empezar desde fuera*

Pese a la constitucionalmente proclamada autonomía universitaria, lo cierto es que desde el poder se han realizado diferentes actuaciones para controlar la vida universitaria. Es cierto que la universidad quizás sea tan importante que no haya que dejarla sólo en manos de la comunidad universitaria y que, por tanto, la sociedad debe de tomar “cartas en el asunto”. Pero también lo es que quienes mejor conocen los problemas son los que día a día los vivimos –no se reclutan a los mejores, pérdida de la excelencia a cambio de las “prácticas”, escasos fondos, no se promocionan a los mejores sino a los que mejores padrinos tienen, escuelas académicas que se convierten en tribus, la política y la vida sindical contaminando la política universitaria....

Considero que cualquier reforma debe de tener en cuenta a toda la universidad, lo que significa que desde las áreas de conocimiento, desde los estudios deben de integrarse todos los esfuerzos para conseguir no solo un Espacio Europeo de Enseñanza Superior, también un Espacio Español Común de Enseñanza Superior

*5. 13. El abandono de la universidad no como un fracaso, sino como una consecuencia de la búsqueda de la excelencia*

Buena prueba de esa interferencia es el indicador de abandono de la universidad como un fracaso del sistema universitario. Permítanme discrepar, el abandono de la universidad es consecuencia de la búsqueda de la excelencia. Si consideramos que por ingresar en una carrera en primer curso, ya debe de obtener la licenciatura, el grado o el master, estamos degradando la enseñanza universitaria. Es verdad que se han creado mecanismos para permitir a los alumnos obtener la licenciatura pese a no superar todas las materias como es el caso de los tribunales de compensación, cuando al alumno les falta una o en algunos casos dos asignaturas para finalizar.

*5. 14. Grado o Diplomado. Magister o Licenciado ¿Por qué no?*

Una de las cuestiones en las que creo que hemos fracasado, al menos en mi universidad es considerar los Grados como algo equivalente a las Licenciaturas. Nos hemos lanzado a hacer planes de estudio de los Grados olvidando los Master, cuando la solución pasaría por una equiparación del Grado al antiguo Diplomado y el Magister al Licenciado. Si se quiere que con el Grado se tenga acceso al mercado laboral, correcto, pero eso no puede significar la degradación de las Licenciaturas.

Podríamos seguir apuntando problemas y soluciones para los estudios universitarios, pero creo que con lo dicho hasta el momento tenemos materia para debatir.

## 6. La planificación y desarrollo compartido de competencias

M<sup>a</sup> Mercedes Serrano Pérez y José María Martí Sánchez, Profesora Asociada de Derecho Constitucional y Profesor Titular de Derecho Eclesiástico, ambos de la Universidad de Castilla-La Mancha

**Título de la contribución:** “La planificación y desarrollo compartido de competencias”

**Nombre y apellidos:** M<sup>a</sup> Mercedes Serrano Pérez y José María Martí Sánchez

**Puesto académico:** Profesora Asociada de Derecho Constitucional y Profesor Titular de Derecho Eclesiástico, ambos de la Universidad de Castilla-La Mancha

**Institución de procedencia:** Departamento de Ciencia Jurídica y Derecho Público, Facultad de Derecho de Albacete, Universidad de Castilla-La Mancha.

**correo electrónico / web personal:** [Mercedes.Serrano @ uclm.es](mailto:Mercedes.Serrano@uclm.es),  
[JoseMaria.Marti @ uclm.es](mailto:JoseMaria.Marti@uclm.es)

*Resumen:* Se analiza la enseñanza como recurso para liberar a personas y sociedades. La ideología, sin embargo, prima la transformación, desde la abstracción, de esas realidades. En la enseñanza propicia la *subjetivización* y el pragmatismo, a costa de la cultura. Toda la labor docente queda afectada, también en la Universidad. Se propone, en el Grado de Derecho, un proyecto equilibrado, en el que el método (interdisciplinariedad, resolución de problemas, recurso a diversas fuentes...) y la técnica (plataforma virtual *Moodle*) facilitan la participación del estudiante. El objetivo es profundizar en los *derechos humanos*. La concreción y el contraste de pareceres sobre ellos serán esenciales.

*Palabras clave:* Enseñanza, libertad, ideología, métodos docentes, cultura, Derecho, derechos humanos, participación, interdisciplinariedad.

La comunicación “*La planificación y el desarrollo de competencias compartidas*” se presenta en el V Encuentro de Intercambio de Experiencias de Innovación Docente, en el Intercampus 2009, celebrado en Albacete los días 17 y 18 de junio de 2009. El Foro sobre el que se presenta ahora la

evaluación ha constituido el instrumento a través del cual hemos pretendido alcanzar las competencias señaladas y fomentar la interdisciplinariedad, tan presente en los nuevos planes de Grado.

La actividad denominada *Foro de debate interdisciplinar sobre Derechos Humanos* se encuadra en el diseño de las nuevas titulaciones. Los nuevos planes de estudio han modificado, entre otras cosas, la metodología docente. Han introducido, como núcleo principal de los mismos, el proceso de aprendizaje del alumno, que ha desplazado a un lugar menos primordial el enseñar, o al menos el enseñar de manera tradicional. Con este cambio que introducen los nuevos títulos se ha trasladado parte de la labor del docente al estudiante. La adquisición de competencias –esto es, de capacidades para saber ser y estar- por parte de este último, le involucra de modo principal en su etapa de aprendizaje de los Estudios Superiores.

Como se afirma en la comunicación presentada, la finalidad última de la educación, también de la Superior, es la autonomía, es decir, la capacitación no sólo para desarrollar una actividad profesional sino para el pleno desarrollo de la personalidad humana. Ese proceso autónomo de aprendizaje no puede aparecer huérfano de la participación del docente. La labor del docente no desaparece en las nuevas titulaciones sino que se transforma, se enriquece con funciones ajenas hasta ahora a su labor. El docente ya no es sólo un trasmisor de conocimientos. Sus nuevas funciones incluyen también una actitud de animador de las inquietudes y de los deseos de aprender de sus alumnos, de incrementar la aspiración por saber y conocer, por descubrir. El docente ha de procurar que el alumno avive su afán de descubrir por él mismo y de ampliar saberes. Estos objetivos son parte de las pretensiones que proyectábamos a través de la experiencia que ahora evaluamos. Se evalúa el proceso y se evalúa el resultado. Por ello la evaluación ha de desarrollar parámetros que logren calibrar la cantidad de conocimientos puestos en práctica y el propio procedimiento que ha facilitado la adquisición de contenidos y el desarrollo de las competencias. Éste puede ser uno de los aspectos a mejorar para próximas ediciones, es decir, reflejar en el proceso de evaluación continua la participación en el proceso y la asunción de competencias.

El objetivo de la propuesta interdisciplinar era profundizar en los *Derechos Humanos* desde la perspectiva ofrecida por dos Áreas de

conocimiento involucradas en la enseñanza de los Derechos Humanos, con las peculiaridades específicas de cada una de ellas. Para la profundización en la reflexión del tema a través del Foro se han aportado contenidos destinados a favorecer el conocimiento, la comprensión crítica y la discusión en los derechos humanos. La enseñanza se ha basado en argumentos jurídicos y diversos materiales que en la búsqueda del razonamiento del alumno no han despreciado los valores, la ideología, las preferencias políticas, económicas, religiosas, etc, de los alumnos, aunque su pretensión era reconducirlas y sostenerlas con argumentos jurídicos. La finalidad no era compartir la doctrina expuesta en los materiales aportados por los docentes, sino provocar en el alumno un proceso de reflexión jurídica a partir de ellos. En ese empeño, los medios tecnológicos asumen un papel relevante. Suplen las carencias del profesor en una clase tradicional que pretendiera los mismos objetivos y que, por razones de tiempo, espacio y personales, no lograra alcanzar. La mediación necesaria de la tecnología supone, en contra de lo que pudiera pensarse, un estímulo para el profesor, que ha de reinventar la manera de transmitir el conocimiento, estimulando la capacidad del alumno, incitando su interés por los temas propuestos y convenciéndolo de la necesidad de su participación por ser esencial para él y beneficiosa para el grupo. No se trata de una labor hostil y árida, aunque supone una sobrecarga para el docente, al igual que para el alumno.

La individualidad del proceso de enseñanza-aprendizaje se manifiesta también en la participación del estudiante, no sólo en la demostración de sus conocimientos mediante el tradicional examen. Éste es sólo una parte de los elementos que arrojarán la valoración final del universitario. La participación del estudiante se desarrolla igualmente en las actividades propuestas desde la nueva metodología docente, que tienen también una finalidad cognoscitiva. Como decíamos más arriba hay que definir una manera de calificar la participación del estudiante, no sólo en el proceso sino también en la adquisición de competencias. Esto puede resultar más complicado, pues no existe una comunicación de retorno entre el profesor y el alumno de manera que éste pueda corregir su proceso evolutivo, reaccionando para mejorar las competencias no desarrolladas adecuadamente. También será necesario para próximas experiencias concretar la secuenciación de los contenidos para ordenar y estructurar el ritmo de participación del alumno.

Dentro de Grado en Derecho, el Foro interdisciplinar ha pretendido mejorar el rendimiento y evitar el fracaso académico de alumno,



autorresponsabilizándole de la consecución de los objetivos propuestos. El Foro, desde la utilidad que se le ha dado en esta experiencia, es un elemento que “contribuye al conocimiento y desarrollo de los Derechos Humanos, los principios democráticos, los principios de igualdad entre hombres y mujeres, de solidaridad... y de fomento de la cultura de la paz” tal y como señala el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Esta intención general se concreta en el art. 3.5 de la misma norma a través de los principios generales:

“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*» (art. 3).

Por otro lado en la *Memoria para la Verificación de Títulos Oficiales propuesta por la Universidad de Castilla-La Mancha para el Grado en Derecho*, que ha sido manejada como documento de referencia se señalan como objetivos específicos:

-Formular los marcos conceptuales en un amplio espectro de materias y alentar la perspectiva interdisciplinar de los temas y problemas concernientes al ordenamiento jurídico; fomentar la capacidad de argumentación jurídica; atender a las problemáticas emergentes y fomentar el trabajo en equipo para desarrollar proyectos comunes y adaptarse a un entorno en continua evolución; objetivos todos ellos que el Foro ha desarrollado.

Como señala la comunicación la experiencia se introduce en la tarea de la adquisición de competencias, pieza clave de los nuevos títulos. Tanto las adquisición de competencias generales como de competencias específicas aparecen interconectadas en el Foro. Para describir las competencias que se han trabajado desde el Foro se han seguido los siguientes documentos, además del Real Decreto 1393/2007 citado, las

competencias genéricas establecidas por la Universidad de Castilla-La Mancha y la Memoria para la Solicitud de Verificación de Títulos Oficiales en relación con la Propuesta de Título de Grado en Derecho de la Universidad de Castilla-La Mancha, ya señalado. En base a todos ellos podemos señalar como competencias generales trabajadas desde le Foro las siguientes:

1- La ya mencionada acerca del compromiso con la cultura de la paz, los valores democráticos, los derechos humanos, -ésta de modo especial- y los principios de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres.

2- El conocimiento y manejo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación, lo que se ha logrado a través de la plataforma virtual Moodle, permitiendo con ello una interconexión entre todo el grupo y los profesores. Los medios informáticos utilizados han permitido una agilidad y capacidad comunicativa impensable en el aula presencial.

3- El desarrollo de la sensibilidad hacia temas de la realidad social; proponiendo materiales con documentación jurídica actual y la dinámica de resolución de problemas, lo que ha obligado al estudiante a iniciar un proceso reflexivo autónomo para dar respuesta a las cuestiones planteadas aplicando sus conocimientos jurídicos y desde la asunción de los valores y principios constitucionales.

4- El desarrollo de un pensamiento crítico y autocrítico; por medio de los temas propuestos susceptibles de una interpretación jurídica y social crítica y plural. La propuesta de temas actuales y en los que los estudiantes se ven involucrados ha propiciado la toma de posición en relación con ellos, desde la utilización del razonamiento jurídico.

5- El desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis y fomento del aprendizaje autónomo; por medio de la respuesta a las cuestiones planteadas a las que debían contestar de forma concisa, pues no se trataba de una reiteración de contenidos apreñados, sino de aplicar los contenidos a la práctica y adoptar una postura crítica con los casos propuestos. Para ello la técnica de resolución por problemas incitaba directamente al estudiante a analizar el caso propuesto y a ofrecer una respuesta.

6- La capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica; la aplicación esencialmente de los principios y valores constitucionales, para resolver las cuestiones desde los argumentos del ordenamiento jurídico.

En cuanto a competencias específicas alcanzadas por el Foro, y siguiendo los mismos documentos descritos podemos subrayar las siguientes:

1- La importancia que el alumno percibe de la necesidad del Derecho como elemento regulador de las relaciones sociales; no sólo como una materia con contenidos teóricos, sino integrada por contenidos prácticos y dinámicos, anclados en la Norma Fundamental y necesarios para la regulación de la vida social, con el respeto a los valores democráticos.

2- La comprensión de la interdisciplinariedad de los problemas jurídicos; de manera que los contenidos de las materias no aparecen como compartimentos aislados sino que todas las materias integradas en el Grado en Derecho configuran una rama de conocimiento completa, íntegra, sin perjuicio de ser susceptible de ampliación en algunos de sus aspectos. La interdisciplinariedad es un elemento especialmente remarcado en los nuevos títulos.

3- La utilización y comprensión de los valores constitucionales para la interpretación del ordenamiento jurídico; como antes decíamos la comprensión de los valores constitucionales –base de la convivencia democrática- forman parte de los recursos empleados para resolver los problemas planteados a través del Foro.

4- La lectura, interpretación y análisis de documentos jurídicos desde una perspectiva interdisciplinar; favorecidos a través de la incorporación de materiales jurídicos –legislación, comentarios, sentencias, Declaraciones de Derechos- manejados habitualmente por cada una de las Áreas de conocimiento implicadas en el Foro.

5- El uso de las nuevas Tecnologías aplicadas a Derecho; mediante la plataforma virtual Moodle, que pese a algunos problemas técnicos imputables al profesorado y solventados eficazmente por el servicio de informática de la Universidad de Castilla-La Mancha, se ha convertido en un medio excepcional para lograr los objetivos propuestos, ya que aporta agilidad, permite compartir el trabajo y mejora la participación.

6- La adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento; lo que se ha logrado mediante la aportación de la documentación señalada y a través de la resolución de las cuestiones propuestas, animando al estudiante a la inclusión de su visión crítica.

7- La capacidad de aplicar los principios generales del Derecho a la resolución de problemas, del modo que hasta ahora se ha indicado.

La valoración por parte de los alumnos se ha realizado por medio de una evaluación respondiendo a las cuestiones planteadas, en las que hemos planteado cuestiones de facilidad en la participación, interés de las cuestiones planteadas, eficacia como elemento complementario de conocimientos y carencias o defectos detectados en el Foro y sugerencias para futuras ediciones. Su valoración por parte de los alumnos participantes ha sido muy positiva. Por todo ello, los profesores implicados en el Foro valoramos altamente la experiencia, como elemento para profundizar en el conocimiento y desarrollo de los *Derechos Humanos* desde una perspectiva crítica y responsable. Somos conscientes de las carencias detectadas, superables en siguientes ediciones. Pues es un proyecto que deseamos continuar, implicando a más profesores con el fin de ampliar la interdisciplinariedad y con ello enriquecer las aportaciones al Foro y continuar alentando el proceso cognoscitivo del alumno.

## **7. Derecho constitucional y género. La experiencia de la red feminista de derecho constitucional**

Julia Sevilla Letrada Corts Valencianes, Prof<sup>a</sup>. Titular D<sup>o</sup>. constitucional U. Valencia y Mar Esquembre Valdés, Prof<sup>a</sup>. D<sup>o</sup>. constitucional U. Alicante

### **Enlaces de acceso a:**

- [AUDIO](#) ponencia
- [VÍDEO](#) (reserva [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#))
- Todos los vídeos [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#)

**Título de la ponencia:** Derecho Constitucional y Género. La experiencia de la Red Feminista de Derecho Constitucional

**Nombre y apellidos:** Julia Sevilla Merino; Mar Esquembre Valdés

**Puesto académico:** Profesora titular de Derecho constitucional; Profesora TEU Doctora de Derecho Constitucional.

**Institución de procedencia:** Departamento de Derecho constitucional y Ciencia política y de la Administración, Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia; Departamento de Estudios Jurídicos del Estado de la Universidad de Alicante.

Red Feminista de Derecho Constitucional

**correo electrónico / web personal:** [feministas.constitucional @ ua.es](mailto:feministas.constitucional@ua.es);  
[www.feministasconstitucional.org](http://www.feministasconstitucional.org)

### **7. 1. Introducción**

La **Red Feminista de Derecho Constitucional** surge ante la percepción y comprobación de un hecho en el ámbito académico y científico: las mujeres son ajenas a las ciencias sociales y jurídicas y, por tanto, al Derecho Constitucional. En efecto, las relaciones de poder que caracterizan a nuestra sociedad están siempre marcadas por el predominio masculino y son los hombres quienes están situados en la cima del aparato que supervisa la producción cultural y científica. Por consiguiente, las ciencias, y en concreto las ciencias sociales y jurídicas, nacen condicionadas por las perspectivas, los intereses y las experiencias de los protagonistas -las clases dominantes y su aparato de gestión- de las instituciones que rigen la sociedad: empresas, gobiernos, partidos políticos, universidades, medios de comunicación de masas, sindicatos, etc., todos ellos sólidamente en manos

masculinas. En estas condiciones, el silencio envuelve a quienes están fuera de este proceso: en primer lugar, las mujeres. De hecho, las «ciencias» son lo que son en tanto que son validadas como tales -con sus métodos, aparatos conceptuales, temas- por las autoridades reconocidas como competentes y en lo que respecta a la autoridad en general, las mujeres están también casi totalmente excluidas de los puestos clave en los cuales se determinan los parámetros del conocimiento. En consecuencia, la enseñanza superior y la transmisión del conocimiento en el nivel universitario son incompletas ya que hasta la fecha no se han incorporado los estudios de género en los programas de estudios superiores. La ciencia del Derecho en general y, obviamente, del Derecho Constitucional no escapa a esta situación. Efectivamente, partiendo del hecho de que el origen del Estado y del ordenamiento jurídico ha sido concebido y configurado por los hombres con exclusión de las mujeres, el ámbito jurídico-político ha sido y sigue siendo especialmente reacio a la inclusión de las temáticas de género -salvo en el último quinquenio, a propósito de la nueva normativa estatal sobre igualdad de mujeres y hombres-. A ello hay que añadir la presencia mayoritaria de profesores varones en las facultades de derecho, siendo además hombres los que conforman la dirección de las escuelas más influyentes que, en definitiva, van a marcar las líneas de actuación en las respectivas áreas del derecho, tanto en el ámbito de la docencia como en el de la investigación. Tal es así que en el plano docente y en la investigación del Derecho Constitucional, no se aplica el género de forma transversal y en lo que refiere al debate científico actual sobre el concepto y el método en Derecho Constitucional, cada vez más ausente, tampoco el género ha logrado penetrar. Estas cuestiones son las que se plantean exactamente en nuestra disciplina. Sobre la base de estos argumentos expuestos y ante la constatación de esta realidad, varias profesoras de Derecho Constitucional compartieron la necesidad de debatir sobre esta problemática, naciendo así la Red Feminista de Derecho Constitucional, cuyo objetivo principal es reivindicar la igualdad de mujeres y hombres en todos los ámbitos de desarrollo de la vida humana y, en particular:

- Eliminar las discriminaciones directas, indirectas y encubiertas existentes en los ámbitos de la docencia, la investigación y el ejercicio del poder en la Universidad que afectan a todas las personas comprometidas en la lucha por la igualdad

- Promover la efectividad de la igualdad real entre mujeres y hombres y la eliminación de la desigualdad histórica que tiene su base en la discriminación por razón de sexo
- Reformular las bases del actual conocimiento del Derecho, especialmente del Derecho Constitucional, para que tanto la investigación, el estudio y la enseñanza del mismo incorpore los aportes de la teoría feminista
- Integrar a la ciencia del Derecho las nuevas categorías elaboradas desde la perspectiva de género y difundirlas en el ámbito académico especialmente en la educación superior
- Promover la eficacia en la aplicación de los instrumentos jurídicos internacionales, comunitarios, nacionales, autonómicos y locales para alcanzar la igualdad real entre mujeres y hombres en el ámbito académico

Para la consecución de sus objetivos, la **Red Feminista de Derecho Constitucional** lleva a cabo, entre otras, las siguientes acciones:

- Desarrollar proyectos de investigación, organizar actividades académicas tales como encuentros, seminarios, conferencias, cursos, publicaciones; así como informes y datos estadísticos sobre la situación de los estudios de género en la ciencia del Derecho y el avance de la igualdad entre mujeres y hombres en la educación en general
- Promover redes europeas, de ámbito regional e internacional, para el estudio, la investigación y la reelaboración de las ciencias sociales y jurídicas, especialmente en los planos de Derecho Público y Constitucional
- Colaborar con distintas asociaciones y ONGs internacionales, nacionales y locales en la protección y promoción de la igualdad real de mujeres y hombres, muy especialmente, en el ámbito académico
- Concurrir en iniciativas con otras Redes y organizaciones que persigan los mismos fines que los de la Red Feminista de Derecho Constitucional

### *7. 2. La Red feminista de derecho constitucional. Un ejemplo de trabajo en red*

Como más arriba hemos indicado, la ausencia de perspectiva de género en Derecho Constitucional fue el principal determinante del surgimiento de la

Red Feminista de Derecho Constitucional. En aquel primer encuentro, cuya convocatoria fue modesta, acorde con la escasa financiación de que disponíamos desde el Seminario Universitario de Derechos de las Mujeres del Área de Derecho Constitucional de la Universidad de Alicante<sup>21</sup>, las observaciones sobre la asignatura desde el plano de la igualdad eran tan coincidentes entre todas las convocadas que la decisión de crear una Red para trabajar conjuntamente fue unánime. Se elaboró y difundió así el I Manifiesto de la Red Feminista de Derecho Constitucional, como resultado de aquel primer encuentro:

### **“MANIFIESTO DE CONSTITUCIÓN DE LA RED 2004**

#### ***Habiendo constatado:***

*1.- Que en la docencia, la investigación y el ejercicio del poder en la Universidad existe un alto grado de discriminación directa, indirecta y encubierta que afecta a todas las personas comprometidas en la lucha por la igualdad, consecuencia de la visión sexista imperante en la propia estructura académica.*

*2.- Que el no reconocimiento del valor científico de los estudios de género supone que la configuración de nuestra área de conocimiento sea manifiestamente acientífica, por no ajustarse a las previsiones de la normativa internacional y comunitaria en esta materia y a las posibilidades que abre nuestra Constitución y nuestros respectivos Estatutos de Autonomía.*

*3.- Que esta falta de reconocimiento impide una correcta evaluación de la labor llevada a cabo por todas las personas que nos dedicamos a esta tarea.*

*4.- Que una docencia como la actualmente institucionalizada, que ignora la perspectiva de género, perpetúa un déficit histórico en la formación de las personas que desarrollaran su vida profesional en el ámbito del Derecho, con el consiguiente empobrecimiento de la inteligencia humana, que se cierra así, caminos para hacer de nuestra sociedad la democracia avanzada propugnada en el Preámbulo de nuestra Constitución y la igualdad transversal prevista en la futura Constitución Europea.*

---

<sup>21</sup> Dicho Seminario fue fundado en 1994 por la profesora Julia Sevilla Merino durante su estancia en la Universidad de Alicante como profesora asociada de Derecho Constitucional, al tiempo que desempeñaba el cargo de Adjunta Primera del Síndic de Greuges de la Comunitat Valenciana.



*Por todo ello, estamos convencidas de que el avance en la aplicación de la perspectiva y estudios de género amparada en nuestro marco constitucional y comunitario, de conformidad con la normativa vigente y la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior, redundará necesariamente en el avance y consolidación de los derechos de todas las personas.*

*En consecuencia, entendemos la necesidad de la constitución de la **RED FEMINISTA DE DERECHO CONSTITUCIONAL** para contribuir a la promoción y defensa de las acciones que favorezcan la igualdad en la Universidad y en la sociedad.”*

La Red Feminista de Derecho Constitucional elaboró y difundió un II Manifiesto en términos similares en el marco del Congreso Internacional “El Estado autonómico. Integración, solidaridad, diversidad. 25 Aniversario del Estatuto de Autonomía del País Vasco”, celebrado en Bilbao en noviembre de 2004:

### **“La Red Feminista de Derecho Constitucional,**

#### **Habiendo constatado:**

*1.- Que en la docencia, la investigación y el ejercicio del poder en la Universidad existe un alto grado de discriminación directa, indirecta y encubierta que afecta a todas las personas comprometidas en la lucha por la igualdad, consecuencia de la visión sexista imperante en la propia estructura académica.*

*2.- Que el no reconocimiento del valor científico de los estudios de género supone que la configuración de nuestra área de conocimiento sea manifiestamente acientífica, por no ajustarse a las previsiones de la normativa internacional y comunitaria en esta materia y a las posibilidades que abre nuestra Constitución y nuestros respectivos Estatutos de Autonomía.*

*3.- Que esta falta de reconocimiento impide una correcta evaluación de la labor llevada a cabo por todas las personas que realizamos estudios de género y/o aplicamos la perspectiva de género en la investigación*

*Con ocasión de la celebración del Congreso “El Estado Autonómico. Integración, solidaridad, diversidad”,*

#### **Manifiesta**

*I. Que es objetivo prioritario de las componentes de la Red:*

*- La introducción de la perspectiva de género en el conocimiento científico.*

*- La introducción de la perspectiva de género en la revisión de la Constitución y de los Estatutos de Autonomía, así como la constatación de la insuficiencia de la perspectiva de género en el proyecto de Constitución para Europa, pese a los avances realizados en materia de igualdad entre mujeres y hombres.*

*- La necesidad de revisar el lenguaje y la terminología de los textos constitucionales, estatutarios y legales.*

*- La deconstrucción del Derecho en términos de igualdad de género a fin de que las normas jurídicas no reproduzcan la dominación social masculina, sino que sirvan para conseguir la igualdad real y efectiva de hombres y mujeres.*

*II. Nuestra absoluta repulsa a toda forma de violencia contra las mujeres como manifestación extrema de la persistente situación de desigualdad real entre mujeres y hombres fruto de la visión androcéntrica de nuestra sociedad.*

*Bilbao, 26 de noviembre de 2004”*

Dicho manifiesto fue firmado por la totalidad de participantes en dicho Congreso y fue el motivo principal de que la Red Feminista de Derecho Constitucional fuera coorganizadora, junto al Instituto Nacional de Administración Pública, del Congreso Internacional celebrado en abril de 2005, “Género, Constitución y Estatutos de Autonomía”, además de encargarle el “Informe sobre las bases para la incorporación de la perspectiva de género en las reformas de los Estatutos de Autonomía”. Las actas del Congreso y el citado informe constituyeron la primera publicación de la Red, coordinada por su Presidenta, la profesora Julia Sevilla Merino, y por la profesora Teresa Freixes Sanjuán, también integrante de la RED. (*Género, Constitución y Estatutos de Autonomía*, INAP, Madrid, 2005).

En verano de 2005, con ocasión del II Encuentro de Profesoras de Derecho Constitucional, la Red Feminista de Derecho Constitucional se constituyó formalmente como asociación, por estimar que la falta de estructuras formales diluyen y, en ocasiones, impiden llevar a cabo acciones

con carácter efectivo. Sin embargo, ello sólo constituyó una pequeña parte del Encuentro en el que, bajo el título **Mujeres y derecho. La perspectiva de género en derecho constitucional**, se debatieron propuestas para las reformas de los programas de estudio del Derecho Constitucional y se discutió sobre la viabilidad de establecer la transversalidad de la perspectiva de género en la metodología de la enseñanza, estudio e investigación en el Derecho Constitucional.

En esas fechas la Red Feminista de Derecho Constitucional había recibido del Ministerio de la Presidencia del Gobierno el encargo de elaborar una publicación para dar a conocer la actividad parlamentaria de las mujeres que fueron diputadas y senadoras en la Legislatura constituyente. Era ésta una de las 54 medidas de impulso a la igualdad aprobadas por el Consejo de Ministros con motivo del 8 de marzo de 2005<sup>22</sup>. Para la realización de este encargo tuvimos el privilegio de mantener en el Senado, en enero de 2006, un encuentro con las parlamentarias de la legislatura constituyente. El libro, coeditado por el Ministerio de la Presidencia y las Cortes Generales, “Las mujeres parlamentarias en la Legislatura Constituyente”, fue formalmente presentado en la Sala Clara Campoamor del Congreso de los Diputados, por el Presidente de dicha Cámara, el Presidente del Senado y la Vicepresidenta Primera del Gobierno el 12 de junio de 2007. Posteriormente ha sido presentado en diversos lugares, como el Parlamento Balear o la Universidad de Valencia.

Motivadas por este trabajo, y de acuerdo con los objetivos de nuestra Red, abordamos un nuevo reto que suponía la continuidad de ese primer arduo pero gratificante trabajo: analizar en profundidad la labor de las parlamentarias durante la Primera Legislatura (1979-1982). Dicho trabajo ha sido merecedor en diciembre de 2008 del II Premio “Mujer y Parlamento Clara Campoamor”, que otorgan anualmente las Cortes Generales y la Vicepresidencia del Gobierno a aquellos trabajos especialmente relevantes para «dar a conocer la actividad política de las mujeres a lo largo de la historia y mostrar la relevancia de su participación pública y política y la actividad parlamentaria». Actualmente se encuentra en imprenta y será la tercera publicación de la Red Feminista de Derecho Constitucional.

En nuestro ya tradicional encuentro, aunque sólo fuera el tercero, en verano de 2006, retomamos los debates sobre lo que no ha dejado nunca de

---

<sup>22</sup> Orden del Ministerio de Presidencia 525/2005, de 7 de marzo (B.O.E. de 8 de marzo de 2005, nº 57, p. 8111).

ser el hilo conductor de nuestra actividad: la perspectiva de género en el Derecho Constitucional. Tras hacer un balance de las actividades investigadoras y docentes tendentes a la introducción de la perspectiva de género en el Derecho Constitucional, valoramos las posibilidades que en este sentido abría la futura Ley Orgánica de Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres, por entonces sólo un anteproyecto. Ante el anuncio de la celebración por parte del Ministerio de Educación y de la Secretaría General de Políticas de Igualdad, en noviembre de 2006, del I Congreso sobre los Estudios de las Mujeres, de Género y Feministas, nuestro trabajo se centró en la elaboración de una propuesta de asignatura, que, siguiendo las recomendaciones del Instituto de la Mujer, denominamos “Análisis de género en Derecho Constitucional”, como asignatura obligatoria de 3 créditos para grado en Derecho y, eventualmente, otros grados de rama de Ciencias Sociales y Jurídicas<sup>23</sup>.

La aprobación de la Ley Orgánica de Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres en abril de 2007 impuso la agenda de nuestro IV Encuentro en verano de 2007. No sólo se hizo un análisis de la misma, sino que se debatió el presunto rechazo social a la misma evidenciado por su puesta en cuestión a través de los medios de comunicación y, sobre todo, por el anuncio de la interposición de recurso de inconstitucionalidad por parte del grupo parlamentario popular. En consecuencia, aprobamos las siguientes conclusiones:

*“La Ley de Igualdad garantiza la igualdad política exigida por la Constitución española, que la construye como igualdad compleja integrando los artículos 1.1, 9.2 y 14. Esta igualdad política, expresión del Estado Social y Democrático de Derecho que la Constitución establece, no solo no prohíbe sino que exige la creación de las condiciones de igualdad, en nuestro caso igualdad de mujeres y hombres, que abarca tanto un trato legislativo diferenciado como otras políticas públicas y la equidad de género en la aplicación del Derecho.*

*Los intentos de considerar esta Ley como inconstitucional manifiestan un profundo desconocimiento de la transformación del Estado liberal del siglo XIX en un Estado Social y Democrático de Derecho. Asimismo demuestran ignorancia en el manejo de la normativa internacional, comunitaria y en la propia interpretación de todas las potencialidades transformadoras de la igualdad política que propugna la Constitución Española, que ya en su Preámbulo quiere asegurar a todas las*

---

<sup>23</sup> Edición electrónica por el Instituto de la Mujer, Ministerio de Igualdad. NIPO:207-08-004-X. Catálogo General de Publicaciones Oficiales: <http://www.060.es>. La propuesta de la Red Feminista de Derecho Constitucional en pp. 267-271.

*personas una digna calidad de vida. Tanto la normativa de Naciones Unidas como la de la Unión Europea, y las Constituciones surgidas tras las II Guerra Mundial adoptan ya el concepto de igualdad compleja, aunando la insuficiente igualdad formal del siglo XIX con el mandato a los poderes públicos de crear las condiciones de igualdad real y efectiva.*

*La dignidad de la persona y los derechos que le son inherentes, son fundamento del orden político y de la paz social, como establece el artículo 10.1 de la Constitución y la normativa internacional y comunitaria que incorpora el artículo 10.2. Garantizar el ejercicio de estos derechos es deber del Estado, que mediante esta Ley desarrolla, entre otros, el derecho a la participación política, en condiciones de igualdad, de mujeres y hombres.”*

Tras poco más de un año de vigencia de la Ley de Igualdad y de la LOMLOU y más de tres de la Ley de Medidas Integrales contra la Violencia de Género, inmersas ya todas las universidades españolas en el proceso de adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, celebramos nuestro V Encuentro, dedicado en esta ocasión a la incorporación de la igualdad de mujeres y hombres en el EEES. Se aprobaron las siguientes conclusiones:

### ***“Conclusiones del V encuentro de la Red feminista de Derecho Constitucional***

#### ***Biar 25, 26 y 27 de junio 2008***

***1.- Entendemos necesario integrar el principio de igualdad en las políticas de educación y fomentar la enseñanza sobre el alcance y significado de la igualdad de mujeres y hombres en la educación superior -tal y como se ha reflejado en las diferentes Leyes aplicables al ámbito universitario- para que la formación en cualquier actividad profesional, especialmente en las ciencias jurídicas, contribuya al conocimiento y desarrollo de la igualdad de mujeres y hombres.***

***2.- Sin embargo, consideramos que la normativa por la que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias -Real Decreto 1393/2007- no garantiza que en cada una de las ramas de conocimiento contempladas figure una materia que cumpla con las exigencias de igualdad de mujeres y hombres.***

***3.- Decidimos proponer a las Universidades que incorporen, de acuerdo con lo anteriormente expuesto, un asignatura obligatoria impartida en el primer curso, con seis créditos ECTS: **La igualdad de mujeres y hombres: valor, principio y derecho.** El contenido de la asignatura***

*propuesta es: Teorías de la construcción social del género; metodología para el análisis de las ciencias sociales y jurídicas desde la perspectiva de género; igualdad y no discriminación en el Estado social y democrático de derecho; y políticas públicas de igualdad.*

*4.- Acordamos elaborar el programa completo de la asignatura propuesta, que será publicado en la página web de la Red feminista de Derecho Constitucional ([www.feministasconstitucional.org](http://www.feministasconstitucional.org)).*

*No queremos dejar pasar la oportunidad de manifestar nuestra disconformidad con la desaparición del Plan sectorial de I+D+I de estudios de género del Instituto de la Mujer. Asimismo, hacer pública nuestra satisfacción por las recientes decisiones del Tribunal Constitucional sobre la constitucionalidad de los preceptos recurridos de la Ley de Igualdad Efectiva de Mujeres y Hombres y Ley de Medidas Integrales contra la Violencia de Género, posiciones defendidas por parte de la doctrina, entre las que nos encontramos las miembros de la Red Feminista de Derecho Constitucional”.*

Y precisamente en este punto nos encontramos, en la elaboración de un programa de la asignatura propuesta (que básicamente no difiere tanto de la anteriormente citada que presentamos al I Congreso de Estudios de las Mujeres, Feministas y de Género en noviembre de 2006). No parece factible, por muchas razones, adoptar una asignatura coincidente en las diversas universidades que ofrecen el título de grado en Derecho, pero esperamos que resulte una herramienta útil para nuestro objetivo principal: la introducción de la perspectiva de género en Derecho y, más concretamente, en Derecho Constitucional. Objetivo que defendemos activamente, como se desprende de nuestra pública postura ante la decisión de la ANECA de no verificar el título de Grado en Igualdad presentado por la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, a propuesta del Instituto de Derecho Público y que a continuación reproducimos:

*“El Espacio Europeo de Educación Superior permite, entre otras cuestiones, crear nuevas titulaciones de acuerdo a las demandas que plantea la sociedad del siglo XXI. Una de ellas, de especial relevancia, consiste en hacer disminuir las desigualdades existentes todavía entre mujeres y hombres, con el objetivo de que el sexo femenino encuentre en la realidad social y política el lugar que por su peso específico le corresponde. Se deben erradicar estereotipos, roles y planteamientos asentados durante siglos en nuestra sociedad para lograr que las mujeres dejen de ser súbditas y logren ser ciudadanas con plenitud de*

derechos. Las Universidades que dediquen sus esfuerzos a estos logros coadyuvarán a introducir entre sus contenidos índices de calidad académica.

*La Ley Orgánica de Igualdad Efectiva de 22 de marzo de 2007 supone un hito novedoso y pionero en el Occidente democrático a la hora de elevar a categoría de normas jurídicas de carácter obligatorio un amplio elenco de políticas –tanto en el ámbito público como en las relaciones privadas- encaminadas a conseguir la igualdad real y efectiva entre mujeres y hombres. En su Capítulo II dicha norma dedica una serie de preceptos a regular la educación para la igualdad de mujeres y hombres. Educación en igualdad que será imprescindible llevar a la práctica en los currícula y en todas las etapas educativas, dirigidas a la formación permanente, tanto del alumnado como del propio profesorado. Se dedica especial atención, en el artículo 25, a la igualdad en el ámbito de la educación superior y, en consecuencia, se obliga a introducir en los planes de estudio procedentes las correspondientes enseñanzas en materia de igualdad entre mujeres y hombres; a crear postgrados específicos en esta materia, que cada curso académico se van incrementando, y a realizar estudios e investigaciones especializadas sobre esta temática. La importancia de la norma es tal que modifica unas veinte leyes de nuestro ordenamiento jurídico y afecta a ámbitos muy diferentes: sociales, jurídicos, científicos, artísticos, mundo de la empresa...*

*A día de hoy, sobre estos estudios, las Universidades han ofertado Títulos Propios, Másteres, Programas de Doctorado, Cursos Extraordinarios y de Formación Continua... pero los contenidos que en ellos se analizan es muy difícil que puedan cubrir en su totalidad de temas el conjunto de los contemplados en la Ley de Igualdad. La formación completa de profesionales en esta materia, que velen por la correcta aplicación de la norma y la consecución de los objetivos en ella planteados, aconseja ampliar el número de créditos que se ofertan en un P.O.P.*

*NO SOBРАН GRADOS EN IGUALDAD, y por ello, nos solidarizamos con la iniciativa del Instituto de Derecho Público y la Universidad Rey Juan Carlos de impulsar unos estudios en la materia. Pero, eso sí, el contenido transversal de la igualdad que impregna todas las acciones políticas y todos los ámbitos de la vida humana, aconseja que tengan un carácter multidisciplinar las materias que se deben impartir. La clave de bóveda ha de constituirse por las normas jurídicas que dan respuestas a los problemas sociales y ofrecen soluciones para erradicar la desigualdad y la violencia de género como una manifestación concreta de la misma. Pero, la correcta comprensión de dichas normas obliga a estudiarlas desde la óptica de planteamientos históricos, sociológicos, psicológicos, filosóficos...*

*Desde el feminismo académico en que milita la Red Feminista de Derecho Constitucional defendemos la necesidad de estudios de Grado en Igualdad, sobre todo en un momento en que asistimos con cierta pasividad a la aprobación de nuevas titulaciones, adaptadas al proceso de Bolonia, donde brillan por su ausencia las asignaturas con contenido de género. La existencia de un Grado en Igualdad –por su amplitud y mayor generalidad en las materias- para la posterior especialización no deben ser óbice en los correspondientes estudios de Máster-Doctorado. La Constitución Española de 1978, en sus artículos 1.1, 14 y 9.2 permite entender la igualdad como valor superior, como derecho subjetivo y como principio promocional para lograr la igualdad real y efectiva. Los contenidos de estas normas tendrían un significado nominal sin los correspondientes instrumentos jurídicos para llevarlas a la práctica. A velar por la correcta aplicación de los mismos se dedicarán las y los Agentes de Igualdad formados al efecto. A un mayor grado de formación le corresponderán mejores logros en la gestión de las funciones que le sean encomendadas y siempre saldrán beneficiada la pretendida igualdad entre mujeres y hombres. Tal es el objetivo de estos estudios de Grado.*

*Junio 2009*

### *7. 3. Construir el eees en igualdad, objetivo de la red feminista de derecho constitucional.*

Recapitulando, y por lo que se refiere a la temática general de este Seminario y al título concreto de esta Mesa, la Red Feminista de Derecho Constitucional viene realizando, desde su constitución, todas las actuaciones necesarias para la consecución de la igualdad de mujeres y hombres en los nuevos títulos del EEES.

El proceso de definición del EEES, desde la declaración inicial de Bolonia, señala que en el proyecto de una Europa unida, de construcción de una nueva ciudadanía europea, el conocimiento, y por tanto, la Universidad, es un componente indispensable “capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común”.

En el marco de esa nueva ciudadanía, el principio de igualdad de mujeres y hombres, así como la creación de relaciones simétricas entre ambos, como principio imprescindible para el desarrollo de una sociedad más justa y de prevención de la violencia, ha recibido atención prioritaria en los



diferentes *corpora* jurídicos que se han elaborado últimamente, tanto a nivel europeo, como en el ámbito español, donde el derecho a la igualdad de los artículos 14 y 9.2 de la Constitución se ha desarrollado a través de leyes estatales y autonómicas que recogen la necesidad de lo que ya, en el plano educativo, se establecía en la Declaración de Ministros de Educación celebrada en Berlín en 2003, contemplando la introducción de la perspectiva de género como corriente principal (mainstreaming) del diseño de los programas, los sistemas de evaluación y las estructuras académicas, como garantía de que la enseñanza superior pueda responder a la necesidad de formar los nuevos perfiles profesionales.

Por todo ello, en el momento presente, ante la reforma del EEES, los nuevos planes de estudios no pueden eludir la inclusión de enseñanzas que permitan conocer las causas de la desigualdad, buscar soluciones para lograr la igualdad de mujeres y hombres y por tanto una sociedad, del siglo XXI, más integrada y democrática.

En consecuencia, los nuevos títulos universitarios, coherentemente con el principio de igualdad de mujeres y hombres y el cumplimiento de la normativa al mismo referida, deberán garantizar los conocimientos, las destrezas y las competencias esenciales para el desarrollo de la igualdad entre mujeres y hombres a través de la inclusión de la perspectiva de género como competencia declarada en los objetivos de cada título. A ello no puede ser ajena nuestra disciplina, el Derecho Constitucional.

### *Anexo I. Evaluación de las propuestas de Títulos por la ANECA*

La evaluación de las propuestas de títulos serán verificados por el Consejo de Universidades, siendo la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) la encargada de establecer los protocolos de verificación y acreditación de los mismos y elaborar el informe de evaluación.

La ANECA, según este requerimiento, recoge en el documento adjunto al enlace, los protocolos necesarios para este proceso de evaluación y

verificación de los planes de estudios, según un conjunto de criterios y directrices de calidad.

[http://www.aneca.es/active/docs/UPR\\_Protocolo%20y%20Plantilla%20Versión%20CU\\_V4\\_GRADO\\_071203.pdf](http://www.aneca.es/active/docs/UPR_Protocolo%20y%20Plantilla%20Versión%20CU_V4_GRADO_071203.pdf)

Esta evaluación de las propuestas de títulos introduce, como criterio y directriz de calidad, la inclusión en todos los planes de estudios de materias relativas a la igualdad entre hombres y mujeres, igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos.

Tal como recoge la ANECA en el PROTOCOLO DE EVALUACIÓN PARA LA VERIFICACIÓN DE TÍTULOS UNIVERSITARIOS OFICIALES dispone que los objetivos generales “deberán definirse teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos”.

Siguiendo con el Protocolo de la ANECA, en el apartado 5 se establece, en relación a la *PLANIFICACIÓN DE LAS ENSEÑANZAS*, que la propuesta deberá incluir:

“... enseñanzas relacionadas con los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, con los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y con los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos”.

Por todo ello consideramos, importante la inclusión en los planes de estudios del Grado, de materias relativas a la igualdad, la paz y los valores democráticos. En este orden de cosas, el conjunto de disposiciones normativas a tener en cuenta para su aplicación en el momento de la

elaboración de los nuevos planes de estudio de grado en este ámbito, se recoge de forma destacada en las normas de ámbito estatal relacionadas en el anexo II.

*Anexo II. Normativa estatal, valenciana y universitaria en materia de igualdad de mujeres y hombres*

Estatal:

**Ley 30/2003 sobre medidas de valoración de impacto de género en las disposiciones normativas del gobierno.**

Es imposible su aplicación y desarrollo sin la formación necesaria de las y los diferentes agentes y responsables.

**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.

*Comunidad Valenciana*

**Ley 9/2003, de 2 de abril, de la generalitat, para la igualdad entre mujeres y hombres**

- Art. 8: Formación para la igualdad.

- Art. 9: Promoción en la universidad de la igualdad de oportunidades: "A tal efecto, el Gobierno Valenciano financiará en colaboración con las

universidades valencianas, actividades anuales para la promoción de asignaturas y proyectos docentes con un enfoque de género. Las universidades deben promover la implantación de asignaturas y realización de proyectos docentes que incorporen la perspectiva de género”.

Universitaria

**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:** Que la Universidad sea “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. Entre las funciones que corresponden a la Conferencia General de Política Universitaria está la de:

“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 ámbitos”.

- Art. 46.2. Referente a los derechos y deberes 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. Prevé la composición equilibrada entre mujeres y hombres de las comisiones para la acreditación nacional. Estas previsiones son aplicables a

los arts. 59 y 60 (CU y TU). **Por lo que respecta a cada universidad, esta exigencia está presente en el art. 62.3, relativo a la composición de las comisiones de selección en los concursos para el acceso a plazas de los cuerpos docentes universitarios.**

- 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.”

- D.A. Duodécima: unidades de igualdad de género.

**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 “.

## **SEGUNDO. METODOLOGÍAS, ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS CONCRETAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y EL DERECHO CONSTITUCIONAL**

En este segundo bloque temático, se ha incluido nueve ponencias del Seminario, a saber:

- “La creación de un entorno adecuado para el aprendizaje del Derecho constitucional”, por Miguel Presno, Prof Titular D<sup>o</sup>. Constitucional, U. de Oviedo y Leonardo Álvarez, Prof<sup>a</sup> colaborador D<sup>o</sup>. Constitucional, U. de Oviedo
- “No casos, sino ‘pasos’ en la enseñanza de derechos fundamentales”, Lorenzo Cotino, Prof. Titular D<sup>o</sup>. Constitucional, U. de Valencia
- “Estrategias docentes en la enseñanza aplicada del Derecho Constitucional”, por Göran Rollnert Liern, Prof. Titular de D<sup>o</sup>. constitucional, U. Valencia
- “Bolonia a la española: algunos placeres y muchos sinsabores”, por Francisco Javier Matia Portilla, Prof. Tit. D<sup>o</sup>. constitucional U. Valladolid
- “De la evaluación de conocimientos a la evaluación de competencias en el EEES: Una experiencia desde el Derecho Constitucional”, por Itziar Gómez Fernández, Titular acreditada de D<sup>o</sup>. constitucional. Letrada del Tribunal Constitucional
- “Los trabajos de fin de grado en las facultades de Derecho de la UCLM”, por José Luis García Guerrero, Departamento de Ciencia Jurídica y Derecho Público, UCLM-Albacete
- “‘Pràctica parlamentària’ y ‘Parlament Universitari’, dos experiencias complementarias de simulación en Derecho constitucional”, por Jordi Jaria i Manzano, Neus Oliveras Jané, Laura Román Martín, Profs. D<sup>o</sup>. constitucional U. Rovira i Virgili (Tarragona)
- “Prácticas en las defensorías del pueblo: redefiniendo las prácticas externas en la docencia del Derecho Constitucional”, por José Julio Fernández Rodríguez, Prof. Titular D<sup>o</sup>. Constitucional, U. Santiago de Compostela, Vicevaledor do Pobo
- “Reflexiones sobre la especial problemática de enseñar Derecho constitucional fuera de la facultad de Derecho”, Isabel Serrano Maíllo, Prof<sup>a</sup>. Titular Interina D<sup>o</sup>. constitucional, U. Complutense de Madrid

## **1. La creación de un entorno adecuado para el aprendizaje del Derecho constitucional**

Miguel Presno, Prof Titular Dº. Constitucional, U. de Oviedo y Leonardo Álvarez, Profª colaborador Dº. Constitucional, U. de Oviedo

### **Enlaces de acceso a:**

- [AUDIO](#) ponencia
- [VÍDEO](#) (reserva [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#))
- Todos los vídeos [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#)

**Título de la ponencia:** “La creación de un entorno adecuado para el aprendizaje del derecho constitucional”

**Nombre y apellidos:** Miguel Ángel Presno Linera/Leonardo Álvarez Álvarez

**Puesto académico:** Profesor titular de Derecho constitucional/Profesor colaborador de Derecho Constitucional.

**Institución de procedencia:** Departamento de Derecho Público, Facultad de Derecho de la Universidad de Oviedo

**correo electrónico / web personal:**

[presno @ uniovi.es](mailto:presno@uniovi.es); **blog:** <http://presnolinera.wordpress.com>;

**web:** <http://www.uniovi.es/constitucional/miemb/presno.htm>;

[leonardo @ uniovi.es](mailto:leonardo@uniovi.es); <http://www.uniovi.es/constitucional/Princip.html>

Varios de los profesores del Área de Derecho Constitucional de la Universidad de Oviedo partimos de la filosofía de que la docencia no es sólo dar clases magistrales –que también lo es- sino cualquier fórmula que ayude a los estudiantes a aprender. No habrá docencia en tanto no consigamos aprendizaje y para lograrlo es bueno combinar la transmisión de información con la tutela, a veces callada, del proceso de aprendizaje. La docencia que practicamos trata de orientar todos los instrumentos disponibles a dicho proceso y lo hace, en primer lugar, desde una perspectiva de grupo: un equipo de profesores con distinto nivel de cualificación y experiencia que colaboran entre sí y con los propios estudiantes.

Con este fin se decide, de manera coordinada, qué es lo que los estudiantes necesariamente tienen que saber de nuestras asignaturas, qué



cuestiones importantes deben poder resolver y qué capacidades han de desarrollar. La coordinación resulta si cabe más necesaria por el hecho de que la docencia de cada grupo suele impartirse de manera conjunta por dos profesores, normalmente un cuatrimestre cada uno.

Como profesores pretendemos crear en cada uno de los cursos asignados un entorno adecuado para el aprendizaje crítico natural: ese entorno no puede reducirse a la clase presencial, teórica y práctica, ni siquiera a la estancia en la universidad (conferencias, comentario de películas, seminarios, tutorías, trabajo en la biblioteca, simulación de juicios en las salas de vistas,...) o en instituciones profesionales relacionadas con la docencia (prácticas en despachos, asistencia a juicios,...) sino que debe incluir cualquier espacio o momento en los el estudiante pueda estar en contacto con el profesor y sus compañeros, de manera simultánea (foros, *chats*) y/o sucesiva (correo electrónico, *blogs*,...). Por supuesto, también las actividades y el estudio que el alumno debe realizar por su cuenta, pero no necesariamente aislado.

Es fundamental para que el aprendizaje sea óptimo que el entorno les sea natural a los estudiantes y en la actualidad pocas cosas les son tan “naturales” como los diversos instrumentos tecnológicos, que hacen posible, también en la docencia universitaria, un entorno reticular, móvil, instantáneo y ubicuo. Desaparece así la enseñanza individual, estática, lenta y aislada.

Esa docencia no debe implicar menos trabajo del estudiante sino el cumplimiento de más exigencias, pero con múltiples oportunidades para revisar y mejorar el trabajo antes de la calificación definitiva. Y es que el aprendizaje, insistimos, debe ser crítico, en el sentido de que los estudiantes perciban que mejora la calidad de sus razonamientos y saberes mientras utilizan distintos estándares intelectuales, plantean dudas y son capaces de responder a los problemas que se les van planteando.

En esta ponencia mostraremos algunos de los instrumentos que hemos venido utilizando los últimos años para conseguir los objetivos señalados.

Para preparación del temario de cada asignatura se pone a disposición de los alumnos un esquema detallado, un supuesto práctico en el que se recogen los problemas fundamentales del tema, así como la normativa y la jurisprudencia relevantes de cada lección. El acceso a la normativa y a la jurisprudencia es directa, toda vez que la remisión se acompaña de los correspondientes enlaces (internos o externos) al contenido

de la norma o de la resolución judicial. Al final del supuesto práctico se recogen 4 ó 5 preguntas test de autoevaluación, en los que no aparece señalada la respuesta correcta. Estos recursos se dirigen tanto a los alumnos que opten por el sistema de evaluación continua como a los de que decidan someterse a una evaluación única, mediante la elaboración de un examen test final.

Para estos últimos alumnos específicamente se han presentado en la práctica como instrumentos fundamentales para la preparación del temario los diferentes tests interactivos—que también pueden descargarse en formato *word*-- de convocatorias anteriores de la asignatura. Dichos tests han sido previamente resueltos por los profesores de las asignaturas no sólo apuntando la respuesta correcta a los mismos sino también, lo que se ha mostrado extraordinariamente útil, comentando el por qué de la veracidad de la respuesta acertada y de la falsedad del resto. Tanto estos tests como los esquemas, los casos y la normativa y jurisprudencia relevante están accesibles para el alumno en la página web del Área de Derecho Constitucional, en el Campus Virtual de la Universidad de Oviedo (<http://www.uniovi.es/constitucional/Princip.html>; y también más recientemente en el espacio OCW <http://ocw.uniovi.es/course/category.php?id=9> )

Junto a estos materiales destinados a la preparación de la asignatura, se ha aprovechado la herramienta del Campus Virtual y su plataforma *moodle* para poner en funcionamiento otros instrumentos más dinámicos destinados a fomentar un aprendizaje práctico por parte de los alumnos. Y además, y en todo caso, como ha quedado dicho, para suscitar un interés adicional en los alumnos frente al clásico método de aprendizaje. La experiencia ha podido demostrar durante los últimos años la mayor implicación de los alumnos en la realización de las actividades por su vinculación a los recursos informáticos que están acostumbrados a emplear en su actividad cotidiana.

Entre dichos instrumentos destacan los *foros de discusión*--de una semana aproximada de duración-- y en los que a través de una lista de correo, los alumnos debaten sobre diferentes asuntos. Ello facilita a los estudiantes una gran flexibilidad en orden a programar su propio proceso de aprendizaje. Además, se rompe el tradicional “miedo reverencial” que muestran los alumnos en el aula, diluyéndose éste tras el ordenador. Los foros de discusión pueden tener por objeto una película colgada vía web en la que se proyectan los conocimientos teóricos de la lección hasta un caso

práctico. En otras ocasiones, los foros se centran en la discusión de posiciones doctrinales y jurisprudenciales difundidas en la interpretación de diferentes conceptos de los temas y de la asignatura. Cada mensaje enviado al foro recibe una puntuación de cara a la evaluación continua.

Además de los foros de discusión, se utilizan en ocasiones *chats* interactivos. A pesar de que los mismos se utilizan principalmente para la realización de *tutorías virtuales* un día a la semana, también se emplean para la realización de actividades en las que se pide a los alumnos que emitan una respuesta ante diferentes cuestiones planteadas por el profesor. Desde la búsqueda en páginas web institucionales de los trámites seguidos por una iniciativa legislativa hasta preguntas teórico-prácticas para cuya resolución pueden ser utilizados los textos normativos y jurisprudencia que se encuentra accesibles vía electrónica. En estos casos es necesario poner de acuerdo a todos los alumnos de evaluación continua en una misma hora para realizar la actividad.

Un instrumento frecuentemente utilizado es la actividad *no en línea de presentación de trabajos*. A través de ello, se requiere de los alumnos para que realicen un trabajo y lo presenten vía web en un plazo prefijado. Posteriormente el trabajo es corregido por los profesores en el mismo documento con los correspondientes comentarios. Dicha actividad se ha utilizado para diferentes finalidades, como hacer comentarios sobre textos jurídicos, redactar demandas o sentencias o la elaboración de dictámenes.

Finalmente, el profesor Miguel Presno ha creado y utiliza el blog *El derecho y el revés* (<http://presnoliner.wordpress.com>), que tiene como finalidad preferente promover la comunicación y el diálogo entre profesores y estudiantes sobre contenidos propios del Derecho Constitucional. Consta de varias categorías (Actualidad constitucional, El estudio del derecho constitucional, Derechos fundamentales, Cine y derecho,...). El modelo que ofrece wordpress es muy sencillo y permite la actualización y revisión constante de los contenidos. En un año de funcionamiento ha tenido casi 8.500 visitas, con un promedio diario en 2008 de 19 y en 2009 de 24.

*Anexo I. Ejemplo de cronograma de la Asignatura Derecho Constitucional II para el Curso 2009/2010, que imparten los profesores Benito Aláez y Miguel Presno Linera*

**CRONOGRAMA CURSO 2009/2010  
DERECHO CONSTITUCIONAL II. Grupos B y E**

**Abreviaturas:**

**F. y J.:** Fuentes del Derecho Constitucional y Jurisdicción Constitucional,

**DF.:** Derechos Fndamentales

**PRIMER CUATRIMESTRE**

Semana	Lección	Actividad Aula	Tarea fuera Aula
29 Sept-2 Octubre	1	Clases conceptos básicos/Técnica Dictamen (3 h.)	Estudio teoría/preparación test (5 h.)
5-9 Octubre	1	Caso-test F. y J./ Clase Profun. (3 h.)	Comentario supremacía Constitución (5 h)
13-16 Octubre	2	Clases conceptos básicos (3 h.)	Estudio teoría/preparación test (5 h.)
19-23 Octubre	2	Caso-test F. y J./ Clase Profun. (3 h.)	Tarea <i>online</i> proced. Legislativo (5 h.)
26-30 Octubre	3	Clase conceptos básicos/Caso-test F. y J./ Clase Profun. (3 h.)	Estudio teoría/preparación test (5 h.)
3-6 Noviembre	4	Clase conceptos básicos/Caso-test F. y J./ Clase Profun. (3 h.)	Estudio teoría (5 h.)
9-13 Noviembre	5	Clases conceptos básicos (3 h.)	Estudio teoría/preparación test (5 h.)
16-20 Noviembre	5	Caso-test F. y J./ Clase Profun. (3 h.)	Foro de debate legislación gubernativa (5 h.)
23-27 Noviembre	6	Clases conceptos básicos (3 h.)	Estudio teoría/preparación test (5 h.)
1-11 Diciembre	6	Caso-test F. y J./ Simulacro cuestión (3 h.)	Preparación procedimiento cuestión (5 h.)
14-18 Diciembre	7	Clases conceptos básicos (3 h.)	Estudio teoría/preparación test (5 h.)
21-22 Diciembre	7	Caso-test F. y J./ Clase Profun. (2 h.)	Estudio teoría (5 h.)
Vacaciones Navidad			
11-15 Enero	8	Clases conceptos básicos (3 h.)	Estudio teoría/preparación test (5 h.)
18-22 Enero	8	Caso-test F. y J./ Clase Profun. (3 h.)	Preparación y realización test <i>online</i> (2,5 h.)

## SEGUNDO CUATRIMESTRE

Semana	Lección	Actividad Aula	Tarea fuera Aula
15-19 Febrero	9	Clases conceptos básicos (3 h.)	Estudio teoría/preparación test (5 h.)
22-26 Febrero	10	Caso-test DF/Clase Profun. (3 h.)	Estudio teoría (5 h.)
1-5 Marzo	11	Clases conceptos básicos (3 h.)	Estudio Teoría/preparación test (5 h.)
8-12 Marzo	11	Caso-test DF/Clase Profun. (3 h.)	Foro de debate sobre interpretación DF (5 h.)
15-19 Marzo	12	Clases conceptos básicos (3 h.)	Estudio Teoría/preparación test (5 h.)
22-26 Marzo	12	Caso-test DF/Clase Profun. (3 h.)	Estudio teoría (5 h.)
Vacaciones Semana Santa			
5-9 Abril	13	Clases conceptos básicos (3 h.)	Estudio teoría/preparación test (5 h.)
12-16 Abril	13	Caso-test DF/Clase Profun. (3 h.)	Estudio teoría (5 h.)
19-23 Abril	14	Clases conceptos básicos (3 h.)	Estudio teoría/preparación test (5 h.)
26-30 Abril	14	Caso-test DF/Clase Profun. (3 h.)	Dictamen violación DF "Caminando a Guantánamo" (5 h.)
3-7 Mayo	15	Clase conceptos básicos/Caso-test DF (3 h.)	Entrevista abogado-cliente (5 h.)
10-14 Mayo	16	Clase conceptos básicos (3 h.)	Estudio teoría/preparación test (5 h.)
17-21 Mayo	16	Clases conceptos básicos/Caso-test DF (3 h.)	Recurso de amparo (5 h.)
24/05/09	17	Caso-test DF (1 h.)	Preparación y realización Test <i>online</i> (2,5 h)

TOTAL HORAS PRESENCIALES: 81+1 h. examen final= 82

TOTAL HORAS DE TRABAJO AUTÓNOMO DEL ALUMNO: 135+8 h. preparación examen final=143

TOTAL HORAS DE TRABAJO DEL ALUMNO: 225 = 9 ECTS

*Anexo II. Ejemplo de caso práctico-con la remisión a la normativa y la jurisprudencia relevante para el mismo, así como test de autoevaluación--*

**Test-caso práctico sobre los límites de los derechos fundamentales**

En 2001 las Cortes Generales aprueban una reforma de la Ley Orgánica 1/1979, General Penitenciaria, por la cual se modifica el art. 13, al que se añade un párrafo cuyo tenor literal es el siguiente: “En estas dependencias el Juez de Vigilancia Penitenciaria podrá adoptar las medidas de control que estime pertinentes, incluida la captación de imágenes”. Unos meses después de aprobarse la reforma, el Juez de Vigilancia Penitenciaria del Centro Penitenciario de Ocaña decide colocar cámaras orientadas al comedor, a las taquillas y a las duchas de los reclusos, con el objetivo de evitar la tenencia de armas, así como el potencial tráfico de estupefacientes dentro de la prisión. Transcurridos unos días desde que se adoptó la medida, las cámaras captan a un recluso consumiendo sustancias sicotrópicas, por lo que le aplican la sanción pertinente. El recluso decide, entonces, hacer uso del derecho de petición, y entrega un escrito al Juez de Vigilancia Penitenciaria para que le dé traslado al Secretario de Estado de Instituciones Penitenciarias, quejándose de la colocación de las videocámaras en espacios en los que se afecta directamente el derecho a la intimidad de los reclusos. En el escrito califica al Juez de Vigilancia Penitenciaria de “corrupto, malversador de fondos y mafioso”. El Juez de Vigilancia Penitenciaria rechaza remitir la petición, alegando: 1.- Que no tiene obligación jurídica de realizar tal remisión al Secretario de Estado ya que no se desprende tal obligación del enunciado constitucional del art. 29. 2.- Que el ejercicio del derecho de petición del preso no se ha ajustado a lo dispuesto en los arts. 49 y 50 de la Ley General Penitenciaria, norma aplicable al caso, en vez de la Ley Orgánica 4/2001, reguladora del derecho de petición. 3.- Que contiene expresiones injuriosas.

**CUESTIONES TEÓRICAS FUNDAMENTALES**

**Los límites de los derechos fundamentales:**

- **Diferencia entre delimitar y limitar un derecho fundamental.**
- **Clases de límites: internos y externos.**

## **Requisitos formales para la creación de límites: la reserva de ley.**

### **Canon de constitucionalidad de:**

- **La creación de los límites: contenido esencial del derecho.**
- **La aplicación de los límites: el principio de proporcionalidad.**

### **NORMAS A ESTUDIAR**

[Constitución Española \(arts. 18 y 29\)](#)

[Ley Orgánica 1/1979, de 26 de septiembre, General Penitenciaria \(menos el art. 13 que está inventado en el caso\)](#)

[Ley Orgánica 4/2001, de 12 de noviembre, reguladora del derecho de petición \(en especial, art. 10 y Disposición Adicional\)](#)

### **JURISPRUDENCIA DEL TRIBUNAL CONSTITUCIONAL**

- [STC 11/1981](#), FJ 8. Contenido esencial.
- [STC 207/1996](#), FJ 4. Principio de proporcionalidad
- [STC 58/1998](#), FJ 3. Límites internos y externos
- [STC 201/1999](#), FJ 4. Teoría del TC sobre “contenido adicional”
- [STC 292/2000](#), FJ 15. Seguridad jurídica de los límites externos
- [STC 196/2002](#), FJ 5. Deber de motivación de las resoluciones limitadoras de derechos
- [STC 14/2003](#), FJ. 9. Límites internos y externos.

### **BIBLIOGRAFÍA:**

- **F. Bastida, I. Villaverde, P. Requejo, M. Presno, B. Aláez e I. F. Sarasola**, *Teoría general de los derechos fundamentales en la Constitución española de 1978*, edit. Tecnos, 2004. Cap. 6 .

## **Preguntas Test autoevaluación**

1. La captación de imágenes que permite la reforma de la Ley General Penitenciaria

- a) es inconstitucional por limitar el derecho a la intimidad de los reclusos
- b) es plenamente constitucional dado que los reclusos carecen del derecho a la intimidad durante su situación de reclusión
- c) es inconstitucional porque el derecho a la intimidad carece de límites
- d) es constitucional siempre que respete el contenido esencial del derecho a la intimidad de los reclusos

2. La colocación de las cámaras en el centro penitenciario de Ocaña

- a) requiere que la Ley orgánica lo haya autorizado, como así ha sido, dado que se trata de una limitación de un derecho fundamental
- b) requiere la previa autorización por una ley ordinaria dado que se trata simplemente de regular el ejercicio de un derecho fundamental
- c) no requiere previa habilitación legal puesto que el buen funcionamiento de las prisiones es un bien de rango constitucional que en todo caso limita cualquier derecho fundamental
- d) no requiere previa habilitación legal puesto que se trata de una limitación, no de una delimitación, del derecho a la intimidad.

3. El juez de vigilancia penitenciaria,

- a) puede suspender el ejercicio del derecho de petición del recluso si éste lo ejerce abusivamente
- b) no tiene obligación de dar traslado al Secretario de Estado de la petición del recluso
- c) debe dar traslado al Secretario de Estado de la petición del recluso, si no quiere atentar contra el derecho de petición de éste



d) debe atenerse a lo dispuesto en la Ley Penitenciaria, porque el recluso carece del derecho fundamental de petición dentro de la prisión

4. El ejercicio del derecho de petición por parte del recluso,

a) carece de límites, al no haber previsto el art. 29 CE ninguna reserva de limitación

b) le permite injuriar a terceras personas

c) está delimitado por el derecho al honor de terceras personas y por el normal funcionamiento de las instituciones del Estado, incluida la administración de justicia

d) no le permite emitir ninguna expresión crítica con terceras personas o con las instituciones del Estado.

### *Anexo III. Ejemplo de foro de discusión*

Estimados alumnos de evaluación continua,

Os pedimos que en este foro de discusión dedicado a la lección 8 sobre el Derecho autonómico, reflexionéis jurídico-constitucionalmente sobre uno de los fenómenos que está teniendo lugar en las últimas reformas estatutarias: la incorporación al texto de los Estatutos de Autonomías de Declaraciones de derechos, como la del Estatuto de Cataluña o el de Andalucía, por poner dos ejemplos. Esto nos permitirá poner casi en conexión el último tema de la primera parte del programa, dedicada a las fuentes del derecho y la jurisdicción constitucional con la segunda parte del programa dedicado al estudio de los derechos fundamentales. Reflexionad sobre dos cuestiones:

1º Si os parece constitucional o no dicha introducción de las declaraciones de derechos y por qué

2º sobre qué efectos crees que tendrá sobre el estatuto jurídico de los ciudadanos la existencia de estas declaraciones de derechos.

Os animamos a que participéis (unas 3 o 4 intervenciones como mínimo serían deseables de cada uno de vosotros), pero os pedimos que os abstengáis de hacer juicios o valoraciones políticas que aquí no proceden (ya estáis en 2º curso y vuestra formación jurídica os permite hacer sólo razonamientos jurídico-constitucionales).

Para ayudaros, además de la bibliografía básica indicada en la lección nº 8, os sugerimos la lectura de estos dos artículos adjuntos que sostienen posturas contrapuestas.

- Luis María Díez-Picazo, ¿Pueden los Estatutos de Autonomía declarar derechos, deberes y principios?, Revista Española de Derecho Constitucional, Nº 78, pág. 63 ss.

- Luis Ortega Álvarez, Los derechos ciudadanos en los nuevos Estatutos de Autonomía, en "Estado compuesto y derechos de los ciudadanos". Institut d'Estudis Autònomic, Barcelona 2007, pág. 55 ss.

También es de interés la consulta, en particular de la

[STC 135/2006 \(FFJJ 2-5\) sobre la ley orgánica, la ley autonómica y la competencia básica estatal para regular las condiciones básicas de igualdad de ejercicio de derechos](#)

#### **Anexo IV. Ejemplo de tarea (no) en línea**

Se asignará a los estudiantes un trabajo, cuyas instrucciones serán accesibles tanto por la vía del Campus Virtual de La Universidad de Oviedo como mediante la página web del Área de Derecho Constitucional (Docencia--Derecho Constitucional II--grupos B, C y E--materiales).

Existen dos tareas.

- Tarea número 1. A realizar por los estudiantes del grupo E, y los siguientes alumnos pertenecientes al grupo B (...). [Contenido de la tarea 1.](#)
- Tarea número 2. Que será realizada por los alumnos del Grupo C y por el resto de alumnos pertenecientes al Grupo B no incluidos en la relación anterior. [Contenido de la tarea 2.](#)

La tarea estará accesible el miércoles, día 29, a las 18:00 horas. Los alumnos, en función de la actividad encomendada, deberán realizar un pequeño trabajo por escrito--de no más de una página-- EN UN TIEMPO LIMITADO.

Los resultados del trabajo se subirán al Campus Virtual. Sólo los alumnos del GRUPO E--debido a los problemas burocráticos de asignación de grupo--podrán enviarlos al siguiente correo electrónico con acuse de recibo: leonardo @ uniovi.es

## 2. No casos, sino ‘pasos’ en la enseñanza de derechos fundamentales

Lorenzo Cotino Hueso, Prof. Titular Dº. Constitucional, U. de Valencia

### Enlaces de acceso a:

- ponencia versión amplia [AQUÍ](#)
- [AUDIO](#) ponencia
- [VÍDEO](#) (reserva [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#))
- Presentación ppt. Versión audio [AQUÍ](#)
- Todos los vídeos [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#)

**Título de la ponencia:** “No casos, sino ‘pasos’ en la enseñanza de derechos fundamentales”

**Nombre y apellidos:** Lorenzo Cotino Hueso

**Puesto académico:** Profesor titular de Derecho constitucional, profesor ADE-Derecho, Innovación educativa desde 2006

**Institución de procedencia:** Departamento de Derecho constitucional y Ciencia política y de la Administración, Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia

**correo electrónico / web personal:** [cotino@uv.es](mailto:cotino@uv.es), [www.cotino.es](http://www.cotino.es)

Con la ponencia se hace referencia básicamente al método seguido en la impartición de la asignatura Derechos fundamentales desde 2003 con alumnos de licenciatura ordinaria, y desde 2006 en el tercer curso del primer ciclo del Programa de Doble Titulación Licenciado ADE-Derecho, con grupo piloto de innovación y EEES de toda la Universidad de Valencia. Los ejes de la docencia son: primero el particular material docente y la asignación de ponencias a los alumnos y, segundo y en especial, mi propuesta de resolución de supuestos de derechos fundamentales: “pasos” a seguir (“pasos”).

El material docente fue publicado como manual desde 2007 (*Derecho constitucional II. Derechos fundamentales. Materiales docentes de innovación educativa*, Publicaciones de la Universidad de Valencia, Col·leccio Laboratori de Materials, 2007, 525 páginas, accesible en la red

([www.cotino.es](http://www.cotino.es)). Desde 2009 está adecuado y difundido libremente en OCW. Los materiales consisten, esencialmente, en sentencias del TC así como leyes de desarrollo de derechos, también hay materiales de autoría propia. En todo caso, hay que subrayar que no se brinda esta materia prima en bruto, sino seleccionada y encabezada con un listado de preguntas o advertencias son las que obligan a fijar la atención del alumno en los aspectos de interés (ejemplo en anexo I). Con estos materiales, el trabajo propio del alumno pasa a ser axilar, si bien encauzado y orientado a través de estos encabezados y jalonado con los ritmos indicados por el docente. Desde el inicio del curso se dividen los materiales en unidades y se asignan a unos 25 ponentes a lo largo del curso. Ese alumno o alumna es con el profesor responsable de canalizar el debate de la sesión con el resto de alumnos. En cada sesión de 90 minutos suelen corresponder dos o tres ponentes.

En la clase presencial los “pasos” son siempre un punto de referencia transversal desde el primer día de curso y se profundiza en la argumentación del TC y si éste sigue los “pasos”. Y es que, el curso se basa en la “inmersión” en la particular metodología y fuentes del Derecho de los derechos fundamentales: la habituación en el razonamiento de los “pasos” (índice de los pasos en Anexo II). Como tal inmersión, al inicio del curso resulta compleja y abstracta para el alumno. No obstante, bajo la máxima de que el *movimiento se demuestra andando*, se espera que al final de la docencia el alumno manejará sobradamente en esta metodología particular en derechos fundamentales. Para su facilitación se ha elaborado a modo de guía práctica para resolver problemas de derechos fundamentales a partir de los datos mismos de la realidad, siguiendo los dictados del TC y el TEDH. Se trata de un test de constitucionalidad que sólo se “aprueba” superados todos los “pasos” que son progresivos, por lo que si el análisis del anterior se hace mal, lo posterior también lo estará (correcta fijación de la-s intervención-es a analizar, determinación de los derechos afectados en cada intervención, determinación de la-s finalidad-es que en su caso justifican la intervención y necesidad de la misma en una sociedad democrática, análisis de la proporcionalidad de la intervención, etc.). Así pues, en la teoría, si no se supera uno de los “pasos”, se concluye la inconstitucionalidad y concluiría el análisis. Los pasos son particularizados para el caso del derecho a no sufrir torturas, la ponderación de derechos fundamentales, las libertades de expresión e información o la igualdad, que se sigue al final del curso, por su dificultad. Los pasos se ponen en práctica sobre casos en las 6 prácticas del curso. En la evaluación final se invita a la aplicación del método de los pasos

en un caso. Se ha dicho que “se hace camino al andar y Derecho al razonar” (T. R. Fernández- A. Nieto) y la finalidad última es lograr que los alumnos sepan razonar en derechos fundamentales, sin perjuicio de que con esta destreza lleguen a muy diferentes caminos y soluciones diferentes. No se pretende que el alumno comparta las doctrinas expuestas por el docente, ni por los tribunales, ni por la doctrina. Asimismo, al alumno se le advierte y él mismo lo comprueba, que los tribunales no aplican los propios pasos que exigen.

Cabe advertir que no se trata de una enseñanza basada en casos o problemas, salvo en las sesiones prácticas para familiarizarse con el método. No se discute ahora la conveniencia de este sistema más propio del ámbito anglosajón y respecto del cual considero que es precisa un bagaje previo del formador y del alumno. Los materiales no se centran en los casos, sino en obligar al alumno a captar cómo los operadores jurídicos que son el legislador y, en especial, el Tribunal Constitucional manejan los conceptos, reglas y principios y los plasman en la realidad.

Finalmente. Se es consciente de que se trata de una enseñanza basada básicamente en la argumentación jurídica y la metodología. No obstante, a lo largo del curso se transmite que Ello no supone desechar la importancia de los valores, ideologías, preferencias políticas, económicas, religiosas, etc. Todo ello debe hacerse valer, en su caso, pero siempre en el marco del argumentario jurídico. Se requiere a todos los alumnos, como al profesor mismo, una disposición intelectual jurídica. En este punto, se parte de la convicción de que el Derecho es la vía más eficaz para la resolución de problemas de derechos fundamentales y de los conflictos morales, políticos, sociales y económicos que hay detrás, y lo es por su vocación jurídica. De hecho, a lo largo del curso se insiste en la posibilidad de aprehender jurídicamente la realidad y los valores, ideologías, etc. a través de las diversas vías o “tomas de tierra” en los “pasos”: el requisito de la necesidad para una sociedad democrática en términos del TEDH, o de la razonabilidad de la intervención en el derecho analizada, sobre la base de “criterios o juicios de valor generalmente aceptados”, son parámetros donde introducir premisas axiológicas o de la realidad. Asimismo, el juicio de la existencia de una causa objetiva y necesaria para imponer el límite, o el test de la proporcionalidad permiten introducir importantes datos de la realidad. De igual modo, las opciones políticas, de valores, etc. tienen también entrada en el criterio de necesidad-alternatividad, así como la proporcionalidad en

sentido estricto, puesto que supone la ponderación de intereses y bienes en juego y el daño producido al derecho.

La evaluación de la asignatura, además de la evaluación continua (un 15%) combina la adquisición de conocimientos a través de preguntas cortas y la resolución de un supuesto de derechos fundamentales aplicando los “pasos”.



**Anexo I. Ejemplos de encabezamientos de una sentencia y de una norma:**

“Autorización judicial de registro domiciliario, sentencia 136/2000”

1. *Observa el “eje central” del caso (FJ 2) y cómo se estructuran los elementos de análisis.*
2. *Qué dice el Tribunal respecto de la necesaria motivación del auto que autoriza la entrada al domicilio. (FJ 3)*
3. *Cuáles son los requisitos esenciales de la autorización y relaciónalos con las exigencias a los límites a los derechos. (FJ 4).*
4. *Para este caso concreto, qué estima el tribunal respecto de estos requisitos del auto de autorización.*
5. *¿Si la autorización es defectuosa, lo es también toda prueba obtenida con el registro domiciliario? (FJ 6).*
6. *¿Qué pruebas quedan directamente excluidas ante una autorización defectuosa? (FJ 6).*
7. *¿En el presente caso, qué estima el tribunal sobre las pruebas que llevaron a la condena de la parte demandante? (FJ 7 y 8).-*

Ley orgánica 1/1982, de protección civil de derechos del artículo 18 CE

*A la vista de la exposición de motivos y el texto de esta norma:*

1. *Que protección se considera “preferente”, la penal o la civil. Qué crees que sucede si hay alguna actuación pena (ver art. 1).*
2. *Observa la afirmación del carácter irrenunciable de estos derechos y lo que se señala en el artículo 2. 2º y 3º.*
3. *Qué sucede ante el fallecimiento del afectado en sus derechos. Puede acudirse a la protección de la ley por el hijo de un afectado en su honor.(ver exposición de motivos y artículo 4 y ss.)*

4. *Observa el caso de los menores (art. 3. 1º) y la condición del ejercicio de su protección.*
5. *Fija tu atención en los artículos 7 y 8.*
6. *En razón del artículo 9, qué puede pedirse en una demanda civil en razón de esta ley.*
7. *Qué criterios fija la ley para la indemnización preceptiva?*

## *Anexo II Resumen de los pasos de resolución de supuestos de derechos fundamentales*

### **“Pasos” generales a seguir**

*Primero. La determinación del objeto de análisis: contextualización, determinación de injerencias, sujetos y derechos afectados*

A) Aproximación general al supuesto desde los sujetos intervinientes

- a. 1. Sujetos que sufren la intervención de sus derechos
- a. 2. Sujetos que causan la restricción del derecho

B) Identificación o reconocimiento de la injerencia o injerencias y su naturaleza

C) Determinación del derecho o derechos afectados respecto de cada intervención a analizar y la naturaleza de éstos (incluye su “delimitación”)

- c. 1. Relevancia del supuesto respecto del derecho afectado
- c. 2. Concreción del derecho afectado mediante su delimitación y su localización constitucional
- c. 3. Concreción, en su caso, de la facultad afectada del derecho determinado
- c. 4. El excepcional caso del derecho a no sufrir torturas
- c. 5. Situaciones de conexidad de ciertas aspiraciones y derechos no fundamentales con el contenido de un derecho fundamental

c. 6. Situaciones de concurrencia de derechos afectados y criterio de especialidad

*Segundo. Juicio de admisibilidad constitucional de la injerencia*

A) La restricción concreta ha de venir establecida o tener base en una norma de rango legal

B) Justificación constitucional, objetiva y razonable, necesaria en una sociedad democrática

b. 1. Fijación de la razón o razones de ser reales de la medida restrictiva

b. 2. La razón de ser de la restricción debe vincularse a una finalidad legítima localizable en la Constitución

b. 3. Justificación “objetiva”, “necesidad” (para una sociedad democrática) de la medida. Conexión real de la razón de ser de la restricción con la finalidad constitucional esgrimida

b. 4. Razonabilidad de la restricción y admisibilidad para la “sociedad democrática”

C) El test de la proporcionalidad, su variable intensidad y la exigencia de su expresión en la motivación de la medida restrictiva

c. 1. Test de proporcionalidad

c. 2. Adecuación, idoneidad o congruencia

c. 3. Necesidad o indispensabilidad (alternatividad)

c. 4. Ponderación o proporcionalidad en sentido estricto

c. 5. La intensidad del análisis y su explicitación según el origen y naturaleza de la medida restrictiva y en razón del derecho de que se trate

E) El requisito final, límite de los límites: ¿se respeta el contenido esencial?

**La ponderación en el supuesto especial de la colisión entre derechos fundamentales**

### **“Pasos” específicos en los conflictos de libertades informativas**

1. Delimitación de si nos encontramos o no ante el ejercicio de las libertades informativas.
2. Parámetros a seguir en la ponderación
  - A) La relevancia e interés público de lo informado o expresado
  - B) Relevancia desde el punto de vista subjetivo: el personaje público
  - C) El contexto
  - D) La necesidad de la expresión empleada para su finalidad y su contribución para la formación de la opinión pública libre

### **“Pasos” específicos a seguir con el derecho de igualdad: el juicio de igualdad**

#### *1. Aproximación general al supuesto y los datos que revela*

- A) ¿Estamos ante una discriminación de las prohibidas o una acción positiva?
- B) Los sujetos implicados en el trato diferenciado desde la perspectiva de quienes sufren el trato diferenciado y la naturaleza del sujeto que origina el trato diferenciado (sujetos privados, públicos, terrenos intermedios)
- C) El medio por el que se establece el trato jurídico diferente: Igualdad “en” las normas y en los actos de aplicación de normas

#### *2. Fijación y admisión concreta del objeto de análisis*

- A) Expresión concreta de los términos de comparación
- B) Comprobación de la idoneidad y homogeneidad de los términos de comparación

C) Tened en cuenta supuestos excluidos igualdad no es fuera de la ley y la igualdad no incluye un derecho a ser tratado de forma diferente, en teoría

*3. Análisis de si el trato diferenciado es discriminatorio: el juicio de igualdad*

*4. Especificidades en las “discriminaciones” positivas y las discriminaciones indirectas o encubiertas*

### ***Anexo III: Ejemplos de examen***

Francisco Pérez Campos desde hace diez años acude prácticamente todos los días a la puerta del Tribunal Superior de Justicia de la Comunidad Valenciana (Glorieta). Allí, sujeta de una farola una cuerda con nudo de ahorcado, que ata simbólicamente a su cuello. Asimismo, del cuello pende un gran cartel donde se lee con facilidad el siguiente texto:

“Soy Francisco Pérez Campos, constructor del edificio de la C/Pez nº 23 de Valencia. Carla García Montero, entonces jueza del Juzgado nº 3 de Valencia y su hermano Roque García Montero, del bufete García Montero abogados, me han hecho la estafa más grande de la historia, dejándome en la ruina total. PIDO JUSTICIA;”

En enero de 2009 en el periódico local “Las provincias levantinas”, en un espacio dedicado a la foto denuncia, aparecen dos fotos a buen tamaño: una del cartel plenamente legible y otra del conjunto formado por Francisco con el cartel y la soga en la puerta del Tribunal. Las fotos se acompañan de una breve leyenda que afirma: “Francisco Pérez lleva diez años pidiendo justicia frente al TSJ de Valencia”.

Días después el tema parece despertar interés, por cuanto aparece reflejado el caso en diversos medios y se popularizan las fotografías en diversos sitios y foros de internet, contando por decenas de miles los accesos registradas en los más populares donde se recogen.

Ante tales hechos, los dos hermanos Pérez Campos deciden emprender acciones legales.

### ***Ejemplos de preguntas (en la base de datos hay unas 400)***

Por medio de qué tipo de norma deben regularse las técnicas de reproducción asistida y por qué.

Una norma municipal me sanciona por proferir blasfemias en la calle. Considero que dicha norma es inconstitucional. ¿Qué vías y tipos de recurso tengo antes y después de que se me aplique esta norma?

Señala las diferencias básicas entre el derecho a la intimidad y el de protección de datos.

Si la policía te invita a que les acompañes a las dependencias para que comprueben tu identidad, ¿queda afectada tu libertad personal? ¿Qué garantías se te aplican en esta situación jurídica?

¿Qué sucede respecto de la homogeneidad de los términos de comparación en los casos de diferenciaciones basadas en las circunstancias de diferenciación prohibidas?

### **3. Estrategias docentes en la enseñanza aplicada del Derecho Constitucional**

Göran Rollnert Liern, Prof. Titular de D<sup>o</sup>. constitucional, U. Valencia

**Título de la ponencia:** “Estrategias docentes en la enseñanza aplicada del Derecho Constitucional<sup>24</sup>”

**Nombre y apellidos:** Göran Rollnert Liern

**Puesto académico:** Profesor Titular de Derecho constitucional, profesor ADE-Derecho, Innovación educativa desde 2003. Coordinador del Grupo Consolidado de Innovación Docente “Fuentes del Derecho”, Universidad de Valencia

**Institución de procedencia:** Departamento de Derecho Constitucional y Ciencia Política y de la Administración, Facultad de Derecho de la Universidad de Valencia

**correo electrónico / web personal:** goran @ uv.es

Desde el curso 2003-2004 la asignatura anual *Derecho Constitucional I* del Plan de Estudios de la Licenciatura en Derecho de la Universidad de Valencia se imparte en el marco de un Proyecto de Innovación Educativa (PIE) del que forman parte todas las asignatura de primer curso de la doble titulación Administración y Dirección de Empresas (ADE)-Derecho y que ha tenido su continuación en sucesivos Proyectos de Innovación Educativa que se han ido desarrollando a medida que se han ido implantando los cursos posteriores de la doble titulación, debiendo reseñarse que el Proyecto de Innovación Educativa ADE-Derecho ha obtenido recientemente (abril de 2009) el Premio del Consejo Social de la Universidad de Valencia a la Calidad e Innovación Docente<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> El presente trabajo se enmarca en el 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, Programa Finestra Oberta (Resolución de 5 de junio de 2009), código 85/FO/28, periodo 2009-2010.

<sup>25</sup> Los rasgos esenciales del Proyecto se describen en GARCIA AÑÓN, José; JUAN SANCHEZ, Ricardo; DASÍ COSCOLLAR, Angels; HUGUET ROIG, Ana; MONTAGUD MASCARELL, María Dolores; ROLLNERT LIERN, Göran (2007), “La doble titulación ADE-



En este contexto, la enseñanza-aprendizaje del *Derecho Constitucional I*, que tiene como contenidos esenciales el sistema de fuentes del Derecho y la organización del Estado, ha adquirido una dimensión netamente aplicada basada en estrategias docentes que pretenden involucrar al estudiante en el estudio comprensivo y parcialmente autónomo de dichos contenidos superando la distinción entre teoría y práctica o, lo que es lo mismo, partiendo de la premisa de que el conocimiento de la materia debe demostrarse mediante instrumentos que evalúen la capacidad para su aplicación práctica. En este sentido, desde esta convicción en la importancia de la dimensión práctica del Derecho, en general, y del Derecho Constitucional, en particular, se ha incorporado a la Guía Docente de la asignatura<sup>26</sup> el objetivo de desarrollar la capacidad del estudiante para la resolución de casos y problemas a partir del manejo de la legislación y la jurisprudencia, objetivo éste a través del cual se pretende trabajar una de las cinco competencias genéricas que desde el curso 2004-2005 se han incorporado transversalmente a las asignaturas del PIE, a saber, la competencia 5 (Resolución de problemas y aplicación del conocimiento a la práctica) con su correspondiente desglose en capacidades y habilidades<sup>27</sup>.

Este planteamiento docente tiene su reflejo en el diseño de los objetivos y competencias específicas de la asignatura que se recogen en la Guía docente:

---

Derecho: una experiencia de innovación docente utilizando ECTS, metodologías docentes activas y *e-learning* en el contexto de la convergencia europea”, comunicación presentada en el II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas: hacia el Espacio Europeo de Educación Superior”, Facultad de Derecho, Universidad de Málaga, 2007. En el mismo sentido la ponencia “*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*” presentada por los mismos autores en la Conferencia anual de la Asociación Europea de Facultades de Derecho-European Law Faculties Association (ELFA): *Strengthening the European Dimension of Legal Education*, Barcelona, 2007 y publicada después con este mismo título en *European Journal of Legal Education*, vol. 4, nº 1, 2007, págs. 67-73.

<sup>26</sup> El texto de la misma puede consultarse en [www.uv.es/adedch/indexc.htm](http://www.uv.es/adedch/indexc.htm)

<sup>27</sup> *VID.* DASÍ COSCOLLAR, Angels; GARCIA AÑÓN, José; HUGUET ROIG, Ana; JUAN SANCHEZ, Ricardo; MONTAGUD MASCARELL, María Dolores; ROLLNERT LIERN, Göran (2007); *Innovación educativa en la Universidad: ADE-Derecho*; Valencia, Publicacions de la Universitat de València, 2007, pág. 56. <http://www.uv.es/oce/web%20castellano/ADE-Derecho.pdf>. Fecha de consulta 31 de julio de 2009.

a) Los objetivos de la asignatura se formulan en términos de desarrollo de la capacidad del estudiante para:

- Conocer y manejar apropiadamente la terminología y el vocabulario técnico-jurídico en general así como jurídico-político específico de la asignatura.
- Comprender analíticamente los conceptos básicos de la asignatura y las relaciones existentes entre los mismos así como sus interacciones con la realidad política y social.
- Sintetizar los elementos esenciales de los grandes bloques de contenido de la asignatura.
- Adquirir una visión de conjunto de las líneas maestras del ordenamiento constitucional español, con especial atención al sistema de fuentes, así como del modelo político y territorial como presupuesto previo y necesario para encuadrar cualquier cuestión jurídica que pueda plantearse.
- Resolver casos y problemas utilizando la información e ideas proporcionadas por el material docente y la bibliografía básica para buscar, seleccionar y aplicar las normas pertinentes.
- Analizar críticamente el entorno sociopolítico con las herramientas conceptuales que proporciona el Derecho Constitucional

b) Como competencias específicas de la asignatura, se incluyen:

- Distinguir las fases de la evolución del Estado hasta nuestros días, particularmente los elementos característicos del Estado liberal y su transformación en Estado Social.
- Manejar con propiedad los conceptos fundamentales de la Teoría de la Constitución, fundamentalmente, el concepto de Constitución y las nociones instrumentales respecto al mismo.
- Comprender el sentido normativo del concepto moderno de Constitución y sus implicaciones sobre el sistema de fuentes. Determinar la posición de cualquier norma jurídica en el complejo sistema de fuentes actual. Capacidad para identificar las fuentes del Derecho aplicables a cualquier problema jurídico, saber citar correctamente las normas y estar familiarizado con los códigos o recopilaciones legislativas para ser capaz

de buscar normas con distintos criterios (cronológico, sistemático o analítico).

- Entender la dinámica institucional del sistema parlamentario en su aplicación práctica al caso español: funciones de la Jefatura del Estado y técnica del refrendo; papel de las Cortes Generales —con especial referencia a la fórmula electoral y al procedimiento legislativo—; relación de confianza entre Gobierno y Parlamento; Poder Judicial; Tribunal Constitucional y, en especial, procedimientos de control de constitucionalidad.

- Determinar el encuadre competencial de cualquier norma jurídica y conocer el sistema institucional de la Comunidad Autónoma Valenciana en el marco constitucional general.

- Desarrollar un hábito de estudio analítico y comprensivo.

- Capacidad para comprender cualquier texto jurídico así como para expresarse correctamente por escrito y oralmente utilizando con exactitud los conceptos y la terminología jurídica básica.

- Habilidad para argumentar con criterios jurídico-rationales para dar solución a los conflictos sociales.

Desde la premisa metodológica de que el aprendizaje del Derecho Constitucional debe verificarse (y evaluarse) a través de su aplicación práctica, se han utilizado tres estrategias docentes:

1. La organización del “Taller Interdisciplinar de fuentes del Derecho”<sup>28</sup> desde el curso 2005-2006 conjuntamente con los profesores de las asignaturas *Derecho Civil I* y *Teoría del Derecho* en el que se desarrolla una

---

<sup>28</sup> DE VERDA, José Ramón; ROLLNERT LIERN, Göran; “Una experiencia de evaluación conjunta: Taller interdisciplinar sobre fuentes del Derecho”. Texto presentado respectivamente como ponencia y comunicación en las *Jornadas de intercambio de experiencias: la evaluación de los estudiantes en el ámbito universitario*, Servicio de Formación Permanente. Universitat de València, 2007, y en el *II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas: hacia el Espacio Europeo de Educación*, Facultad de Derecho, Universidad de Málaga, 2007. Publicado en DE VERDA BEAMONTE, José Ramón; ROLLNERT LIERN, Göran (2007); “Una experiencia de evaluación conjunta: Taller interdisciplinar sobre fuentes del Derecho” en *La evaluación de los estudiantes en la Educación Superior. Apuntes de buenas prácticas*. Valencia, Universidad de Valencia, Servicio de Formación Permanente, 2007, págs. 74-81.

dinámica de resolución de un caso práctico elaborado por los profesores que califican conjuntamente<sup>29</sup> el trabajo de los alumnos mediante una nota que se integra transversalmente en la evaluación continua de las tres asignaturas. Las competencias que se pretenden desarrollar en esta actividad son analizar y sintetizar la información, capacidad crítica; comunicación oral y escrita; y trabajo en equipo. La experiencia del taller de fuentes ha puesto de manifiesto que alumnos de primer curso, con apenas formación teórica, son capaces de resolver con cierta autonomía un supuesto práctico buscando por sí mismos la información necesaria siempre que se logre estimular su interés y que cuenten con la asistencia de un profesor tutor que pueda orientar su trabajo.

2. La realización por los estudiantes de dos cuestionarios de evaluación<sup>30</sup> en Internet a mitad de cada cuatrimestre a través de la herramienta disponible al efecto en la plataforma docente virtual de la Universidad de Valencia (Aula Virtual). Los cuestionarios tienen como objetivos explícitos incluidos en la Guía:

- Proporcionar al alumno un medio de autocomprobación de su progreso y de la adecuación o inadecuación de su método de estudio.
- Familiarizarlo parcialmente con el tipo de preguntas que se harán en los exámenes (si bien con las limitaciones que imponen las preguntas de test de respuesta alternativa múltiple)

---

<sup>29</sup> Esta dinámica de trabajo en equipo sobre las fuentes del Derecho por parte de los profesores de las tres asignaturas ha obtenido el respaldo institucional del Vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad de la Universidad de Valencia al haber alcanzado recientemente el reconocimiento como Grupo Consolidado de Innovación Docente (GCID) "Fuentes del Derecho" (Resolución de 5 de junio de 2009, referencia GCID85/2009) para el trienio 2009-2011 y, por otra parte, va a tener continuidad mediante el Proyecto de Innovación Docente "Diseño de materiales para el aprendizaje interdisciplinar de las fuentes del Derecho" subvencionado por el mismo Vicerrectorado de Convergencia Europea y Calidad de la Universidad de Valencia, Programa Finestra Oberta (Resolución de 5 de junio de 2009), código 85/FO/28, periodo 2009-2010. Puede verse al respecto ROLLNERT LIERN, Göran; "Diseño de materiales para el aprendizaje interdisciplinar de las fuentes del Derecho". Texto de la comunicación presentada en el III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas *"Innovación y Calidad en la docencia Del Derecho"*, 17-18 de septiembre de 2009, Facultad de Derecho, Universidad de Sevilla.

<sup>30</sup> Para información más detallada sobre el uso de los cuestionarios, ROLLNERT LIERN, Göran; "El cuestionario de evaluación de Aula Virtual: posibilidades y limitaciones". Ponencia en la *I Jornada de Aula Virtual de la Facultad de Derecho*, 6 de febrero de 2006, Universidad de Valencia.

- Facilitar información al profesor acerca del progreso del alumno en la preparación continuada y reflexiva de la asignatura, esto es servir de herramienta de evaluación continua.

Hay que añadir además un objetivo implícito de los cuestionarios que tiene especial importancia para prevenir fracasos en las calificaciones de los exámenes de una asignatura anual con un volumen muy considerable de contenidos: al configurarse los cuestionarios como actividades evaluables con un 20% de la calificación global, se incentiva al alumno a trabajar mínimamente, a mitad de cuatrimestre, parte de los temas objeto de los exámenes.

3. Finalmente, el alumno debe realizar dos exámenes escritos de 10 preguntas, la mayoría cortas de respuesta limitada aunque en ocasiones también alguna pregunta de ensayo o desarrollo, de respuesta libre. Los dos exámenes son liberatorios de tal manera que el alumno que los supera con una nota mínima de 4 conserva la calificación obtenida y sólo debe examinarse de la parte no liberada, tanto en junio como en septiembre, pudiendo aprobar toda la asignatura si con el resto de calificaciones de la asignatura obtiene una nota global igual o superior a 5. No obstante, los temas de fuentes del Derecho, dada su importancia, son también materia del segundo examen.

El aspecto relevante y significativo de esta última estrategia no es, sin embargo, la forma de evaluación sino que en los exámenes, al igual que en los cuestionarios, el alumno puede utilizar libremente todo tipo de material (libros, código de leyes políticas, apuntes propios, etc.) al igual que lo hacen los juristas en la vida profesional real. El diseño de las preguntas de los cuestionarios y, sobre todo, de los exámenes adquiere un papel fundamental por cuanto debe tratarse de preguntas que, en general, permitan medir el grado en que el alumno ha adquirido un conocimiento comprensivo y reflexivo, no memorístico, de la asignatura y su capacidad para aplicar de forma práctica los conocimientos obtenidos, y, en particular, vayan dirigidas a evaluar si el estudiante ha cumplido los objetivos docentes y ha adquirido las competencias específicas establecidas en la Guía. En consecuencia, el alumno debe preparar estas pruebas trabajando razonadamente los materiales de la asignatura de forma continuada y constante durante todo el curso para estar muy familiarizado con los mismos y ser capaz de utilizarlos

para responder en un tiempo limitado a las cuestiones teórico-prácticas que se le formulen.

## 4. Bolonia a la española: algunos placeres y muchos sinsabores

Francisco Javier Matia Portilla, Prof. Tit. Dº. constitucional U. Valladolid

### Enlaces de acceso a:

- [AUDIO](#) ponencia
- [VÍDEO](#) (reserva [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#))
- Todos los vídeos [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#)

**Título de la ponencia:** “Bolonia a la española: algunos placeres y muchas sinsabores” (Esquema)

**Nombre y apellidos:** Francisco Javier Matia Portilla

**Puesto académico:** Profesor titular de Derecho constitucional

**Institución de procedencia:** Departamento de Derecho constitucional, Procesal y Eclesiástico, Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación (Segovia), Universidad de Valencia

**correo electrónico / web personal:** [javierfacultad @ gmail.com](mailto:javierfacultad@gmail.com), [javier @ der.uva.es](mailto:javier@der.uva.es), <http://www.javiermatia.com>

**Sumario:** 1. Bolonia a la española y evaluación continua. 2. Planteamiento de la actividad: 2.1. Presupuestos racionales; 2.2. La propuesta inicial: doble sistema de evaluación. 3. Incidencias sobrevenidas y remedios. 4. Una valoración provisional de la actividad: 4.1. Sobre las notas; 4.2. Sobre los alumnos: comportamiento y opinión; 4.3. Sobre la actividad: algunos placeres y muchos sinsabores.

### Esquema:

1. **Bolonia a la española y evaluación continua.** En el presente epígrafe se pretende desvincular la experiencia docente del denominado proceso de Bolonia. A pesar de este dato, paradójicamente, la propia experiencia docente permitirá realizar una valoración sobre el eventual

avance que pueda suponer dicho proceso. En todo caso, preferimos partir de nuestra realidad cultural.

## **2. Planteamiento de la actividad.**

2.1. Presupuestos racionales de la actividad: Antes de describir el planteamiento de la actividad, resulta relevante poner de manifiesto un par de presupuestos. Uno, que se deriva del actual marco jurídico (pre-bolonia) y otro que presenta una naturaleza sociológica. Ambos deben ser tomados en consideración.

2.2. Partiendo de estas premisas se plantea a los alumnos un doble sistema de evaluación: a) continua (requisitos: asistencia regular a las clases –de facto–, realización de las tareas propuestas -1 práctica en una clase de dos horas- y evaluaciones semanales -1 clase de una hora- / efectos: los exámenes oficiales –parcial, ordinario y extraordinario- se componen solamente de tres preguntas largas, y su resultado se pondera con las notas obtenidas a lo largo del cuatrimestre); b) libre (puede realizar las tareas y evaluaciones que quiera, pero su nota dependerá del examen oficial, en el que se incluirá un cuestionario tipo test de diez preguntas –eliminador y que, en caso de ser superado, supone un 20% de la nota–, tres preguntas largas y un caso práctico, a los que se asigna un 30 y un 50% de la nota restante).

2.3. La experiencia tiene otros elementos añadidos (foros privados y de actualidad, rincón del alumno y otros recursos web 2.0).

**3. Incidencias sobrevenidas y remedios.** En la ponencia oral se explica con cierto detalle cuáles han sido las principales incidencias que se han ido produciendo y cómo han tratado de ser combatidas. Tales incidencias han sido, grosso modo, las siguientes. En primer lugar, se ha producido un fraude en los sistemas de control que ha aconsejado incluir nuevas obligaciones por parte de los alumnos. En segundo lugar, el formato



de los exámenes ideados con la plataforma educativa e-learning presenta algunos límites que se han hecho evidentes en fechas tempranas. En tercer lugar, la uniformidad de las tareas encargadas en relación con las prácticas ha servido para que produzca una cierta despreocupación por parte del alumnado y el recurso a copiar las conclusiones ajenas. Finalmente, y en cuarto lugar, se han producido situaciones temporales de ahogo. Cada una de estas incidencias ha debido ser combatida mediante la adopción de decisiones sobrevenidas, que han matizado (en ocasiones mejorado) el desarrollo de la actividad.

**4. Una valoración provisional de la actividad:** En este apartado final se pretende realizar una valoración sobre la actividad realizada. Se puede afrontar dicho reto desde diversas perspectivas. Un primer enfoque podría ser el referido a las calificaciones obtenidas. Una segunda perspectiva de análisis puede ser el centrado en los alumnos. Pero antes de recoger sus opiniones sería conveniente valorar su actuación a lo largo de estos meses. Este balance se cierra con una valoración personal sobre la actividad, que se resume en la segunda parte del título de esta comunicación: algunos placeres y muchos sinsabores.

## **5. De la evaluación de conocimientos a la evaluación de competencias en el EEES: Una experiencia desde el Derecho Constitucional**

Itziar Gómez Fernández, Titular acreditada de D<sup>o</sup>. constitucional. Letrada del Tribunal Constitucional

### **Enlaces de acceso a:**

- [AUDIO](#) ponencia
- [VÍDEO](#) (reserva [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#))
- Todos los vídeos [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#)

**Título de la ponencia:** “De la evaluación de conocimientos a la evaluación de competencias en el EEES: una experiencia desde el Derecho Constitucional”

**Nombre y apellidos:** Itziar Gómez Fernández

**Puesto académico:** Titular acreditada de Derecho Constitucional. Letrada del Tribunal Constitucional.

**Institución de procedencia:** Universidad Carlos III

**correo electrónico / web personal:** [igomez @ tribunalconstitucional.es](mailto:igomez@tribunalconstitucional.es)  
[mitziar.gomez @ uc3m.es](mailto:mitziar.gomez@uc3m.es)

### **Texto** <sup>31</sup>

Desde que en 1999 se iniciase este azaroso camino hacia la convergencia europea en materia de educación superior, es decir desde que empezamos a oír hablar de la “reforma universitaria según Bolonia”, los profesores universitarios nos hemos dado de bruces con una realidad conocida pero no siempre reconocida: la falta de suficientes habilidades o competencias pedagógicas entre los profesionales de la enseñanza universitaria. En los cursos de formación doctoral –que “deberían” prepararnos para la actividad universitaria en general y no sólo para su dimensión investigadora- apenas

---

<sup>31</sup> Una primera versión de este trabajo fue presentado en Sevilla, en el marco del II encuentro de innovación docente organizado por la Universidad de Sevilla en el año 2008.

existen módulos de formación pedagógica en los que se enseñen al futuro docente técnicas adecuadas de transmisión de ese conocimiento que se supone que va a generar en su actividad científica, o métodos de evaluación apropiados o, sencillamente, a elaborar el programa de una asignatura. La verdad es que al tiempo que lo escribo –espero que esa sea su sensación también cuando lo lee- me doy cuenta de que describo una situación paradójica y lamentable, pero totalmente fiel a la realidad. Se nos envía a las procelosas aguas de la docencia, sin más aparejo que la intuición y las aptitudes innatas que cada uno posee, y sin una brújula siguiera que nos guíe en esa travesía.

Los párrafos siguientes, con el ánimo de ofrecer alguna herramienta útil con que construir nuestra propia “brújula”, se centrarán en la reflexión sobre el proceso de evaluación de los alumnos en este contexto de innovación metodológica augurado por el EEES y basado en la convicción de que es necesario mejorar la calidad de la docencia universitaria y adaptarla a las demandas del mercado laboral, y esa mejora pasa, al menos por reforzar dos columnas basilares: la metodología de transmisión de los conocimientos y de adquisición de los mismos y los métodos y técnicas de evaluación. De nada sirve tocar uno sólo de estos dos pilares, pues los dos van indefectiblemente unidos. Por esa razón, aunque me centraré en el análisis del segundo, no dejaré de hacer referencia al primero.

### *5. 1. ¿Qué, por qué y cómo de la evaluación? Una aproximación general*

**¿Qué?:** La evaluación es el conjunto de actividades organizadas en un proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de la información, con la finalidad de emitir un juicio de valor en función de unos criterios previamente establecidos y tomar decisiones en relación con la persona evaluada. La tónica más habitual y más extendida es que se focalice la actividad evaluadora en la última etapa de un determinado proceso formativo, siendo la finalidad de esa actividad calificar al alumno imponiéndole una suerte de requisito final del que va a depender la superación del proceso y la valoración de su rendimiento con respecto al mismo<sup>32</sup>. No obstante entender la evaluación de este modo la convierte en un trámite problemático, que genera un sentimiento de rechazo tanto en el profesor como en el alumno, y que la aleja del proceso de aprendizaje. Por esa razón sería necesario precisar un poco más el concepto apuntado para ceñirlo mejor a la noción de

---

<sup>32</sup> JANÉ, M.: “Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta?”, en *Revista de Estudios Sociales*, núm. 20, 2004, pp. 93 -98, especialmente p. 93.

“evaluación para el aprendizaje” que sería el “*proceso de buscar e interpretar evidencias para que estudiantes y profesores conozcan dónde se encuentra el alumno en relación a su aprendizaje, dónde necesita estar y cuál es el mejor modo de llegar ahí*”<sup>33</sup>. La evaluación para el aprendizaje o de los aprendizajes es la única que se adapta de forma adecuada al proceso de innovación docente implícito en el EEES.

**¿Por qué?:** El procedimiento de evaluación tiene una importancia no siempre bien valorada sobre el currículo y sobre los estándares educativos<sup>34</sup> -por tanto sobre los alumnos y sobre el sistema educativo en general-, y desde luego es determinante en el momento en que los estudiantes escogen el enfoque que han de adoptar para enfrentarse al proceso cognitivo del aprendizaje –con lo cual puede decirse que también influye en el profesor, pues condiciona la imagen que de él tiene el alumno y la dinámica relacional entre ambos-.

**¿Cómo?:** Puede elegirse como fórmula específica de evaluación casi cualquiera de las muchas que la doctrina pedagógica ha identificado a lo largo del siglo XX y especialmente a partir de los años 80. Aquí nos referimos, sucintamente, a la tipología siguiente:

- ↘ La evaluación **diagnóstica**: su finalidad dar una visión general sobre el nivel de conocimientos previos del alumno y suele realizarse en un momento inicial. Este tipo de evaluación no es excesivamente útil en las disciplinas que se estudian en el primer año de la carrera de Derecho -lo que sucede con una buena parte del Derecho Constitucional-, puesto que los alumnos carecen conocimientos jurídicos previos de cualquier género.
- ↘ La evaluación **formativa u orientadora**: normalmente materializada a lo largo de todo el proceso formativo, permite al alumno y al profesor ir valorando, gracias a una observación analítica, los avances del aprendizaje en la medida en que valora el proceso de dicho aprendizaje, “*con un claro énfasis cualitativo*”<sup>35</sup>. Este tipo de evaluación es el que se aproxima mejor a la idea de “evaluación para el aprendizaje”<sup>36</sup>.

---

<sup>33</sup> BENITO, A.; CRUZ, A. (COORDS.): *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2005, p. 86.

<sup>34</sup> BRAVO ARTEAGA, A. y FERNÁNDEZ DEL VALLE, J.: “La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica”, en *Psicothema*, vol. 12, supl. núm. 2, 2000, pp. 95-99, especialmente p. 96.

<sup>35</sup> JANÉ, M.: “Evaluación del aprendizaje: ¿problema o herramienta?”, *Op. Cit.*, p. 93.

<sup>36</sup> Véase, respecto de la coevaluación el artículo de DE BENITO, B., Y PÉREZ, A.: “La evaluación de los aprendizajes en entornos de aprendizaje cooperativo”, en F. MARTÍNEZ (ED°): *Redes de comunicación en la enseñanza*, Barcelona, Paidós, pp. 209-226.

- ✎ La evaluación **sumativa**: suele llevarse a cabo cuando finaliza un período lectivo determinado, tiene como objetivo precisar el rendimiento del aprendizaje en términos cuantitativos, dando como resultado una calificación final, generalmente numérica. La práctica habitual de la evaluación del alumno universitario, y especialmente en las Facultades de Derecho, se limita a la realización de una prueba o examen final –o varios exámenes parciales que se suceden a lo largo del curso-, de manera que se da una utilización generalizada y exclusiva de la evaluación sumativa. Es decir, la evaluación se concibe “*básicamente como un mecanismo acreditativo más que formativo*”<sup>37</sup>.

En desarrollo de cada uno de estos métodos pueden combinarse distintas **técnicas de evaluación**<sup>38</sup>, entre las que pueden citarse:

- ✎ *El examen oral*, definido como la prueba que pretende evaluar los conocimientos, la profundidad en la comprensión y la capacidad para relacionar diversas materias y que deviene técnica imprescindible para medir las capacidades relacionadas con la expresión oral.
- ✎ *El examen escrito de respuesta abierta*, que es una prueba cronometrada en la que el alumno, sobre la base de un tema de análisis planteado por el profesor, construye su respuesta. Es un tipo de prueba muy adecuada para valorar la capacidad de expresión escrita y la organización de ideas, pudiendo materializarse en un ejercicio de preguntas cortas o de preguntas largas o de tema.
- ✎ *El examen objetivo o examen tipo test* difiere del anterior en que en este tipo de pruebas el alumno no elabora su respuesta, sino que la elige de entre varias que se le ofrecen. Por medio de una prueba objetiva se puede analizar la adquisición superficial, eso sí, de una cantidad amplia de conocimientos, por lo cual la prueba ha de ser necesariamente extensa.
- ✎ *El “one minute paper”* es un tipo de examen corto, prácticamente diario, en los que el profesor, al final de la clase, plantea a sus alumnos alguna cuestión sobre el contenido de la clase impartida en esa misma sesión o en las sesiones inmediatamente previas. En unos pocos minutos el alumno debe responder a las preguntas demostrando así su grado de asimilación inmediata de conocimientos, su capacidad de síntesis, su capacidad de escucha, etc...
- ✎ *La valoración de las actividades académicas*. Todas las actividades pedagógicas que cabe desarrollar a lo largo de un curso pueden ser instrumentos susceptibles de ser utilizados en un sistema de evaluación –especialmente en un sistema de evaluación continua y formativa. Así los trabajos académicos, la resolución de casos

---

<sup>37</sup> BENITO, A.; CRUZ, A. (COORDS.): *Nuevas claves (...)*, Op. Cit., p. 86.

<sup>38</sup> Sobre los sistemas de evaluación y sus modalidades concretas véase TAGLIAVIA LÓPEZ, A.: “Reflexiones acerca de la enseñanza del Derecho en España”, en *Saberes. Revista de estudios jurídicos, económicos y sociales*, vol. 2, 2004, separata, p. 2.

prácticos, los debates, etc., pueden ser valorados, de acuerdo a los parámetros que fije de antemano el profesor. Los objetivos que se pretenden conseguir con la realización de cada una de estas actividades han de tenerse en cuenta a la hora de evaluar y calificar dicha actividad, pero sobre todo debe estar bien presente en esa evaluación el hecho de que los conocimientos son sólo uno de los elementos a valorar en la misma, teniendo al menos igual importancia, si no mayor, la valoración de las habilidades y de las actitudes del alumno.

Además, junto a la evaluación externa realizada por el profesor, también es posible fomentar la **coevaluación** –actividad en que los estudiantes se evalúan unos a otros, también llamada evaluación por pares-, y la **autoevaluación** – o evaluación de uno mismo, del propio aprendizaje y de los factores que influyen en él.

El modelo pedagógico que se impulsa desde el EEES es un modelo en que se integran evaluación y enseñanza, concurrendo una evaluación de proceso y una evaluación del resultado; un modelo que permite una participación activa del estudiante en la evaluación; y un modelo en que se pueden combinar muchas fórmulas de evaluación, a través de la utilización de instrumentos que reflejen múltiples perspectivas, haciendo especial hincapié en la conexión entre las tareas que se evalúan y las competencias profesionales, así como en la valoración de la aplicación del conocimiento a casos reales<sup>39</sup>. Dicho de otro modo, a priori, y para la evaluación de competencias, el método más adecuado es el de una evaluación formativa que combine la evaluación de proceso y la evaluación sumativa. Ahora bien, se trata de un sistema adecuado aunque tremendamente costoso, en términos de empleo del tiempo, tanto para el profesor (sobre todo para el profesor) como para el alumno. No obstante, las ventajas de la corrección periódica de las actividades formativas son notables en relación con el rendimiento del alumno y con la mejora del proceso de aprendizaje. La cuestión es que la asunción de este sistema de evaluación continua implica un cambio notable en la metodología docente que ha de superar el exclusivo recurso a la clase magistral para introducir actividades formativas de más amplias miras: clases prácticas, seminarios, tutorías, debates, etc...Semejante cambio es reclamado desde las autoridades educativas, desde el mundo laboral, y curiosamente, desde una minoritaria sección del profesorado y del alumnado, sectores estos últimos que, a pesar de reconocer el fracaso del modelo metodológico existente, se resisten en

---

<sup>39</sup> A los mismos se refieren COLLAZOS, C. A.; MENDOZA, J., OCHOA, S.F.: “Mejorar los esquemas de evaluación mediante procesos de colaboración”, *Op. Cit.*, p. 80.

buena medida al cambio ante la sospecha –en este caso certera- de que el mismo implique una mayor carga de trabajo.

### *5. 2. La adopción de nuevas técnicas de evaluación en el aprendizaje del Derecho Constitucional: algunos apuntes desde la experiencia*

Con la anterior batería de reflexiones, y con más intuiciones que certezas, puede tratar de desarrollarse un modelo de evaluación del aprendizaje por competencias asociado a una determinada materia. En el diseño de este modelo es preciso seguir un discurso lógico que transcurra por las siguientes etapas: a) identificación de las competencias que se deben desarrollar al hilo del estudio de los contenidos de la asignatura, que también es preciso identificar; b) diseño de actividades formativas adecuadas a la transmisión de los conocimientos de la asignatura, a la adquisición de habilidades-competencias por parte de los alumnos, y al desarrollo coherente del proceso formativo; c) fijación del modelo de evaluación más adecuado para proceder a la valoración de la adquisición de las competencias identificadas y de conocimientos mínimos exigidos. Ello ha de hacerse desde la certeza de que el mejor tipo de evaluación, para lo que pretendemos, es la **evaluación formativa**, que exigirá el seguimiento individualizado de los alumnos y la elaboración de informaciones “de retorno” por parte del profesor, que oriente al alumno sobre cual es su evolución y le permita reaccionar en consecuencia, manteniendo así su interés y responsabilidad en el proceso de aprendizaje. En este tipo de evaluación, las actividades formativas, especialmente la solución de supuestos prácticos, la realización de pequeños trabajos de investigación, la realización de debates y la discusión de documentos de trabajos, se convierten también en parte integrante del proceso evaluador, porque el profesor realizará un seguimiento de los resultados de las mismas, calificando el grado de consecución de objetivos por parte de los alumnos en cada una de las actividades, y realizando un retorno a dichos alumnos sobre las necesidades de mejora, los errores cometidos, las competencias no adecuadamente trabajadas y, precisamente, los objetivos no alcanzados. La existencia de uno o más exámenes sobre el contenido de la asignatura no son descartables y facilitarán el recurso a la evaluación sumativa. Eso sí, tales exámenes deberían combinar distintos tipos de preguntas, como la prueba objetiva o las preguntas, cortas, las preguntas largas, la prueba práctica o la exposición oral de un tema. La combinación de distintos tipos de examen nos permitirá valorar no sólo la

cantidad de conocimientos asimilados a lo largo del curso, sino el desarrollo de distintos tipos de competencias.

En mi experiencia personal he aunado efectivamente los dos modelos de evaluación: la evaluación formativa, a través del desarrollo y seguimiento de distintos tipos de actividades formativas, y la evaluación sumativa, a través de la realización de un examen final en el que se combinaban la prueba objetiva, el examen sobre un tema y el examen sobre un caso práctico. En esta experiencia el 50% de la calificación final dependía de la valoración de los resultados obtenidos en las actividades formativas a lo largo del curso y el otro 50% dependía de los resultados del examen. En general el grado de éxito de los alumnos a la hora de superar la asignatura ha sido más alto que en otros grupos del mismo curso que estaban siguiendo la misma materia, y también en relación con grupos de años anteriores.

Desde esta experiencia personal he podido extraer algunas conclusiones sobre las ventajas e inconvenientes que implicaría la generalización de un sistema de evaluación del tipo descrito.

- **VENTAJAS:**
  - Para el alumno: a) Desarrollo de habilidades más allá de la memorística; b) Aproximación problemática a la asignatura; c) Mejora en los resultados; d) Posibilidad de ir modificando sus estándares de autoexigencia; e) Desarrollo de la capacidad de conexión conceptual entre distintas asignaturas.
  - Para el profesor: a) Renovación de su interés por la asignatura; b) Desarrollo de una mayor y mejor comunicación con el alumno, lo que redundaría en un mejor ambiente en el aula, facilitando esta mejora el proceso de transmisión del conocimiento y, por tanto, el trabajo del docente.
  - Para la Universidad: la adaptación del modelo le va a permitir adaptarse mejor a las exigencias de la sociedad del conocimiento y del nuevo mercado de trabajo.
- **INCONVENIENTES**
  - Sigue existiendo una inadecuada ratio profesor/alumno en la Universidad, a pesar del descenso de matrículas, y es ratio es especialmente inadecuada en los estudios de Derecho, y más en los primeros años de la carrera, que es cuando nosotros impartimos el Derecho Constitucional.
  - Es difícil calificar la adquisición de competencias con un criterio numérico, pero el expediente académico del alumno está elaborado con arreglo a una escala de este tipo. La necesaria estandarización de los expedientes académicos impide reflejar en los mismos todas las



valoraciones que el profesor es capaz de hacer en un sistema de evaluación formativa y continuada.

- Hay competencias que no pueden ser valoradas con el sistema de evaluación descrito (competencias éticas, por ejemplo).
- La sobrecarga de trabajo para el alumno puede llegar a ser “mortal de necesidad” para lograr los objetivos de la innovación metodológica. Junto a lo anterior la actitud de inmovilismo del alumnado puede jugar en contra de la reforma.
- Entre el profesorado también se pueden dar reticencias basadas, sobre todo, en la sobrecarga de trabajo que para el docente supone el nuevo modelo. Por un lado la preparación de las clases, de las actividades formativas es más costosa, y por otro la evaluación formativa supone una inversión de tiempo excesivamente exigente. Redundando en esta dificultad esencial, habría que recordar además que: a) Entre la academia da un bajo reconocimiento de la labor docente frente a la investigadora; b) La mayoría del profesorado concentra sus esfuerzos en la transmisión de contenidos porque es más sencillo y porque el afán por “dar todo el programa” se ha apoderado de los docentes; c) Existe una escasa preparación pedagógico-didáctica del profesorado derivada de la ausencia de un sistema sólido de formación inicial y permanente del profesor universitario; d) Se constata una gran falta de información y concienciación del profesorado respecto al cambio de cultura pedagógica que comporta el EEES, un cambio de cultura que afecta también a la concepción del trabajo docente, que debe pasar a ser mucho más cooperativo.

## **6. Los trabajos de fin de grado en las facultades de Derecho de la UCLM**

José Luis García Guerrero, Departamento de Ciencia Jurídica y Derecho Público, UCLM-Albacete

**Título de la ponencia:** “Los trabajos de fin de grado en las facultades de Derecho de la UCLM”.

**Nombre y apellidos:** José Luis García Guerrero

**Institución de procedencia:** Departamento de Ciencia Jurídica y Derecho Público. Derecho. Facultad de Derecho. Albacete.

**Correo electrónico:** [joseluis.gguerrero @ uclm.es](mailto:joseluis.gguerrero@uclm.es)

### *Resumen:*

Ante la ausencia secular de trabajos de fin de grado en las enseñanzas de derecho se propone alcanzar unos objetivos mínimos equivalentes a los trabajos de doctorado, pero sin renunciar a los que se alcanzan en los trabajos fin de máster o DEA, para de esta forma singularizar y prestigiar los Grados en Derecho de la UCLM. Los objetivos del trabajo persiguen como mínimo dotar al alumno de un conocimiento profundo de la materia, apto para una labor de mera divulgación. En los discentes más destacados se buscará que el trabajo alcance al menos a describir el estado de la cuestión y, en casos excepcionales, a que se introduzcan nuevos argumentos que permitan alcanzar una auténtica aportación en el campo de conocimiento objeto de estudio. En cualquier caso la suficiencia del trabajo exigirá, además, una adecuada capacidad de expresión oral y argumentativa, así como plasmar la madurez jurídica alcanzada por el alumno en el grado. A este objetivo se ajustan la extensión del trabajo, la tutoría, la realización del trabajo y su enjuiciamiento; ajustando todo esto a una carga de 150 horas de trabajo del alumno.

**Descriptor:** Ausencia de antecedentes, singularizar los grados de la UCLM, objetivos, investigación, extensión del trabajo, realización, tutoría, tribunal, depósito, reglamentación.

## *Descripción de la experiencia*

### *6. 1. Contexto*

Las facultades de derecho españolas no tienen, ni ha tenido, experiencia en trabajos de fin de grado o en, lo que sería su equivalente, trabajos de fin de licenciatura. Este importante factor debe ser tenido muy en cuenta, pues constituye una importante diferencia de la ciencia jurídica respecto a otras titulaciones españolas, especialmente, de la rama de las ciencias experimentales, donde era frecuente la realización de un trabajo de fin de carrera. También, merece alguna consideración la experiencia de derecho comparado. En Iberoamérica es también bastante frecuente la realización de trabajos de fin de grado, o equivalente, existiendo al respecto reglamentos internos de las universidades donde se regula pormenorizada y exhaustivamente todos los pasos al respecto. Más cercana, dentro de Europa, se encuentra la experiencia italiana, que también ha contemplado en numerosas ocasiones la realización de trabajos de fin de licenciatura en los estudios de derecho.

La tradicional inexistencia de trabajos de fin de carrera en los estudios de derecho no nos priva completamente de referencias internas a la hora de afrontar este auténtico reto en las disciplinas jurídicas. En el sistema que se está abandonado había, al menos, tres importantes experiencias que se deben tener presentes: los trabajos de clase o seminario, los trabajos que se realizan en los estudios de doctorado y, por último, los trabajos fin de máster o los requeridos para obtener el Diploma de Estudios Avanzados (DEA).

Los trabajos de clase o seminario pretenden dotar al alumno de capacidad de redacción, síntesis y conocimiento de una materia a un nivel elemental. Las fuentes bibliográficas y jurisprudenciales son muy limitadas y aportadas por el docente. La referencia básica viene dada por los materiales y la información suministrada en la clase o en el seminario. Se trata de dotar al alumno de unos conocimientos básicos sobre la materia objeto del trabajo.

En los trabajos propios de los cursos de doctorado se pretende dotar al alumno de una capacidad de redacción, síntesis y conocimiento de la materia elevada. Es ya preciso acotar la extensión del trabajo. Las fuentes bibliográficas y jurisprudenciales se ciñen preferentemente al ámbito nacional son amplias, pero no exhaustivas y también son aportadas por el docente. Se pretende dotar al alumno de un conocimiento profundo de la materia, apto para una labor de mera divulgación.

Por último, los trabajos de fin de máster o DEA buscan que el alumno muestre su grado de aptitud de cara a la realización de una labor investigadora. Su nivel de redacción, síntesis y conocimiento deben aproximarse a la excelencia. Las fuentes bibliográficas y jurisprudenciales deben ser exhaustivas en el plano nacional, y relevantes en el plano del derecho comparado. El docente realiza una aportación inicial de fuentes que debe ser completada y desarrollada por el alumno, en una auténtica labor de investigación. La suficiencia del trabajo vendrá determinada cuando se alcance cuando menos a describir el estado de la cuestión y adquirirá niveles de excelencia cuando se logren incluir argumentos nuevos y, especialmente, cuando se realice una auténtica aportación en el campo de conocimiento objeto de estudio.

Estas tres experiencias dentro del campo del derecho español estimo que pueden ayudar a determinar los objetivos que se deben perseguir con el trabajo fin de grado. A estos efectos pueden coadyuvar la experiencia italiana y las iberoamericanas. Aunque estas últimas deberían ser más determinantes a la hora de contemplar como se debiera desarrollar el trabajo de fin de grado.

## *6. 2. Objetivos*

A la hora de determinar los objetivos que se persiguen con el trabajo de fin de grado parece que no hace falta ni siquiera emplear argumentos para descartar las experiencias acumuladas en los trabajos que se realizan

durante la licenciatura tanto en clase como en los seminarios específicos que se imparten.

Es probable que lo más razonable consistiera en perseguir exactamente los mismos objetivos que se pretenden obtener en los trabajos que se realizan en los actuales cursos de doctorado. A su favor juega que no parece lo más lógico exigir un nivel de aptitud mayor que el que se va a requerir al alumno en los trabajos que se realizan en un hipotético grado superior: el master, sea este de investigación o de especialización. En muy directa relación coadyuva a reforzar este argumento el que parece lógico exigir a los alumnos un nivel de aptitud equivalente al que van a tener que rendir en un hipotético máster que cursaran.

No obstante, aquí se va a defender que los trabajos de fin de grado alcancen un nivel mínimo de aptitud equivalente a los trabajos que se efectúan en los actuales cursos de doctorado, pero que la atribución de excelencia a los mismos no descarte aproximarse a los niveles que actualmente se obtienen en los DEAS o trabajos fin de master. Esta atrevida propuesta descansa en una serie de argumentos que pretenden dotarla de razonabilidad y que a continuación se van a exponer.

El actual proceso de reformas conlleva una competencia entre la calidad de la docencia, de la investigación y de la transferencia de conocimientos de las diferentes universidades. En el campo de la docencia existe un reconocido consenso que la competencia va a estar centrada en la calidad de los diferentes master que las universidades puedan ofrecer. La UCLM es indudable que parte con cierta desventaja. Su modelo descentralizado en diferentes campus, a lo que se suma la ausencia de masa crítica estudiantil en una gran población, frente a Madrid y Barcelona, pero también frente a otras ciudades españolas, hará más difícil y onerosa la competencia con otras universidades y ello aún contando con la mayor movilidad estudiantil de los estudios de posgrado. Y, aunque no se compartiera este criterio resulta incontestable que en la calidad de la docencia también habrá competencia entre los grados que imparten las diferentes universidades. Por tanto, por qué no competir dentro de los estudios de grado con unos trabajos finales

que puedan constituirse en un elemento distintivo de calidad de los estudios impartidos.

En el campo del derecho, Alemania, que por cierto no ha aplicado la reforma de Bolonia, tiene relativamente fácil demostrar la calidad docente de cada Facultad de Ciencias Jurídicas. Al final de la licenciatura los alumnos realizan un examen de estado que, además, de fijar un orden de prelación en las futuras salidas profesionales públicas de los alumnos, permite establecer un claro ranking de calidad en los juristas formados. En otro campo del conocimiento, en las Facultades de Medicina, el examen de MIR cumple idéntica misión. Lamentablemente, las Facultades de Derecho españolas carecen de un sistema equivalente y no hay visos de que la situación se vaya a modificar a corto o medio plazo. Por tanto, la competencia entre los grados de derechos ofertados por las universidades españolas quedará limitada al prestigio de sus profesores y a los éxitos profesionales obtenidos por sus egresados. Estos dos únicos criterios no resultan fiables en la actualidad. El prestigio de los profesores no se refiere a la calidad de su docencia ni a la labor formativa que realicen en sus alumnos, por cierto, esta última muy ligada a la calidad del producto bruto que entra en las aulas. El prestigio viene dado por su labor investigadora, por la transferencia de conocimiento que realicen y por la actividad docente en cursos de postgrado, como puede fácilmente observarse en los criterios valorativos que se emplean en los actuales procesos de acreditación, donde resulta prácticamente igual valoración por diez años de docencia que por treinta y donde se prima dentro de esos periodos temporales claramente el posgrado frente al grado. Tampoco resulta fiable los éxitos obtenidos por los egresados; no hay estudios solventes a los que en este campo pudiera acudir.

La consecuencia es obvia. Más allá de la aplicación de técnicas de innovación pedagógica y nuevas tecnologías no habrá excesivos elementos objetivos que permitan competir a los estudios de grado en derecho. El prestigio de los trabajos de fin de grado no es ninguna panacea, pero puede ser un pequeño grano de arena en el intento de singularizar y prestigiar los títulos de grado en derecho de la UCLM. Es de esperar que en España no se llegue a la situación italiana, de colocar a la Universidad de Reggio Calabria como la mejor de Italia en el año dos mil siete, por el mero hecho de especializarse en docencia frente a investigación y obtener sus profesores

los mejores resultados en las encuestas que los alumnos realizan sobre los discentes en relación con el profesorado del resto de universidades italianas especializadas en docencia.

El anterior es a mi juicio el argumento más importante, pero no el único. Probablemente las propuestas de grado en derecho podían haber dedicado una mayor carga docente a los trabajos de fin de grado, lo que hubiera hecho posible reforzar el primer argumento, pero no ha sido así. No obstante, al trabajo se atribuyen un total de seis créditos, que suman la nada despreciable cifra de ciento cincuenta horas de trabajo que debe dedicar el alumno. Si se planifica con tiempo la selección del trabajo, se les provee de fuentes adecuadas, si se exprimen esas horas de trabajo de los alumnos, se les tutoriza intensa y adecuadamente, se acota el objeto de estudio y se reduce su extensión –la cantidad cuadra mal con la calidad, salvo excepciones- pueden obtenerse trabajos de fin de grado de una calidad que ayude a marcar diferencias en el mercado competitivo que dicen que se avecina. A favor de la propuesta juega el poco interés que los profesores numerarios de derecho españoles van a dedicar a los trabajos de fin de grado debido a su falta de tradición, así como la acreditada dedicación del profesorado jurídico de la UCLM, la no masificación de las aulas y el propio modelo multicampus. Finalmente, no tiene sentido disminuir el nivel de excelencia que los alumnos más brillantes puedan alcanzar.

Por tanto, se defiende que los trabajos fin de grado en derecho persigan los siguientes objetivos en relación con los alumnos que los elaboran: Dotarles como mínimo de una capacidad de redacción, síntesis y conocimiento de la materia elevada, facilitando que en los mejores trabajos se pueda alcanzar la excelencia. La materia objeto del trabajo estará estrictamente acotada para permitir como mínimo un amplio manejo de la jurisprudencia y literatura jurídica nacional sobre la materia y relevante desde el plano comparado, no se descarta la búsqueda de un manejo exhaustivo de las fuentes. Como mínimo se pretende dotar al alumno de un conocimiento profundo de la materia, apto para una labor de mera divulgación. En los alumnos más destacados se perseguirá que el trabajo alcance al menos a describir el estado de la cuestión y en casos excepcionales a que se introduzcan nuevos argumentos que permitan alcanzar una auténtica aportación en el campo de conocimiento objeto de estudio. En cualquier caso

la suficiencia del trabajo exigirá, además, una adecuada capacidad de expresión oral y argumentativa, así como plasmar la madurez jurídica alcanzada por el alumno en el grado.

### **6. 3. Desarrollo**

Los objetivos que se acaba de proponer para el trabajo fin de grado en derecho determinan el desarrollo del mismo en sus diferentes etapas: 1. Extensión. 2. Tutoría y realización personal del trabajo. 3. Tribunal. 4. Depósito y reglamentación.

#### **1. Extensión**

Los trabajos de doctorado suelen tener una extensión reducida, entre veinte y treinta páginas. En cambio, los trabajos fin de máster o DEA suelen extenderse entre las ciento cincuenta páginas y las doscientas cincuenta. En los planes de estudio remitidos por las Facultades de Derecho de la UCLM a la ANECA se prevé otorgar al trabajo de fin de grado una carga de seis créditos ECTS, lo que supone en nuestra universidad una carga de trabajo del alumno de ciento cincuenta horas de trabajo.

En las citadas ciento cincuenta horas de trabajo debe incluirse la búsqueda de las fuentes, la lectura y recensión de las mismas, las reuniones con el tutor, la redacción del trabajo, las correspondientes correcciones y la preparación de la intervención oral y su defensa ante el Tribunal. Por tanto para alcanzar los objetivos descritos es fundamental reducir intensamente la extensión del trabajo y, al mismo, tiempo resultará clave acotar el tema objeto de estudio. En esta función el papel del tutor será clave, especialmente cuando tenga que juzgar y corregir los índices aportados por el alumno, pues es de sobra conocido como en el campo jurídico el autor de un trabajo tiende a querer reflejar en el escrito todos los conocimientos que ha adquirido, lo que es claramente contrario a los objetivos que en esta comunicación se han marcado.



Una extensión de entre veinte y treinta páginas es sobradamente suficiente para describir el estado de la cuestión de una materia o, incluso, realizar una aportación en el campo del conocimiento jurídico que se trabaje, siempre y cuando haya una adecuada acotación del mismo. Con este estándar se está especialmente familiarizado en el campo jurídico, dado que la extensión de los trabajos jurídicos que se publican en las revistas científicas especializadas españolas y occidentales es precisamente entre veinte y treinta y cinco páginas. Si se tiene presente la carga de ciento cincuenta horas de trabajo, una extensión mayor iría en detrimento de la calidad del trabajo, además de imponer al profesorado implicado en las labores de tutoría una carga de trabajo excesiva.

## **2. Tutoría y realización del trabajo**

La figura del tutor es absolutamente clave para la realización del trabajo fin de grado en derecho. Todos los profesores de la facultad deberían figurar en un listado de tutores de los trabajos fin de grado. La experiencia demuestra como es especialmente conveniente permitir a los alumnos la elección del profesor tutor que debe guiarles en la realización del trabajo. No obstante, esta libertad electiva se muestra ineficaz, principalmente, por la tendencia de los alumnos a escoger a un reducido número de profesores como tutores. Tampoco debe obviarse el problema de obligar a un profesor a trabajar con determinados alumnos o a dirigir trabajos sobre ámbitos materiales en los que no se considere especialista.

Por ello se propone que cada profesor de la Facultad de Derecho proponga un elenco de ámbitos materiales de su especialidad sobre los que deberán versar los trabajos. El alumno según el orden de prioridad que marque su expediente académico propondrá el trabajo que pretende realizar y un elenco de entre tres y cinco profesores que puedan dirigirlo. En cada Facultad de Derecho habrá que nombrar una persona responsable de asignar un tutor a cada alumno, atendiendo al ámbito material del trabajo, al elenco de preferencias mostradas por los alumnos, a la prioridad que marquen sus expedientes académicos y a la voluntad expresada por el profesor que deberá desarrollar la función tutorial. Pese a todas estas

prevenciones es posible que queden profesores sin asignación de tutorías y que se produzcan un reparto no equilibrado de éstas, por tanto, se debe prever una cláusula de cierre del sistema de asignaciones que permita dirigir a ciertos alumnos a los ámbitos de especialidad de aquellos profesores que no hayan sido demandados por los alumnos.

Para alcanzar los objetivos propuestos en el trabajo de fin de grado es necesario lograr la mayor sintonía posible entre el objeto del trabajo, el campo de especialidad, el tutor y el alumno. Los contactos informales y un largo lapso temporal pueden ser muy apropiados para el éxito de la experiencia. Por esta razón sería recomendable realizar el proceso de asignación alumno-tutor durante todo el tercer curso del grado.

La utilización del tercer curso se ve favorecida porque en la propuesta dirigida a la ANECA se contempla el cuarto curso como dedicado preferentemente a la movilidad universitaria y a las optativas, con lo que los alumnos ya habrán conocido todas las áreas de conocimiento del grado y a la mayor parte del profesorado. En cualquier caso, el alumno debe tener asignado el tutor y el tema del trabajo como muy tarde el mismo día en que comience el cuarto curso lectivo del grado.

Esta programación permitiría que el trabajo se desarrollara a lo largo de todo el cuarto año, favoreciendo el acceso directo a fuentes bibliográficas y jurisprudenciales en el país en que hipotéticamente pueda cursar una estancia erasmus. No obstante, la mayor ventaja de esta programación residiría en tener todo un curso académico para realizar el trabajo con las ventajas que esto ofrece para reflejar la madurez del mismo y del propio alumno.

El trabajo del tutor tiene tres etapas bien definidas: la elección del tema final y su acotación, la introducción a las fuentes bibliográficas y jurisprudenciales y la corrección del trabajo.

La elección del tema final es una labor a determinar entre el tutor y su alumno, tras realizar este último unas lecturas introductorias. Los objetivos propuestos en el trabajo fin de grado no se podrán alcanzar, ni en su extensión ni calidad, sin una intensa labor de acotación que descansa más en el tutor que en el alumno y que debe tener en el índice su más clara manifestación.

El tutor debe realizar una labor introductiva al alumno en relación a las fuentes bibliográficas y jurisprudenciales, siendo éste el que debe profundizar en las mismas. La introducción a las fuentes se manifestará más intensa en las referidas al derecho comparado.

El tutor debe acordar con su alumno un cronograma para la realización del trabajo en los diez primeros meses del cuarto curso. En el mismo, además de programar la acotación del tema final y del proyecto de índice, cobra especial relieve la entrega de un primer borrador del trabajo. Un vez corregido se entregará un segundo borrador, que tras las oportunas correcciones desembocará en el trabajo final.

Finalmente, el tutor deberá realizar un breve informe describiendo el contenido del trabajo y su valoración sobre los objetivos alcanzados, que elevará al Tribunal.

Para la realización del trabajo los alumnos deberán tener acceso a las bibliotecas de investigación de los centros. El trabajo tendrá una extensión que oscile entre un mínimo de veinte y un máximo de treinta páginas, tamaño DIN A4 o similar, a espacio y medio, el tipo de letra será Times New Roman o similar, tamaño 12. A estos efectos no computa la relación bibliográfica y jurisprudencial final.

Se trata de un trabajo inédito e individual, donde cada alumno puede analizar uno o varios problemas jurídicos que presente cualquier concepto, institución o relación jurídica de todas las materias impartidas durante el grado en derecho. La metodología es la propia de las ciencias jurídicas. El

trabajo debe explicar las diferentes soluciones propuestas como resolución a un problema jurídico por la literatura y la jurisprudencia, tanto nacional como comparada. Acreditando, como mínimo, un profundo conocimiento del problema, también podrá finalizar a modo de corolario aportando algún argumento propio a los reseñados por la doctrina y, en casos excepcionales aportado una solución original del autor.

La estructura del trabajo es libre, por lo que no será imprescindible relatar de modo introductorio el o los problemas que van a ser objeto de análisis, así como las conclusiones obtenidas. La investigación se dividirá en los apartados y subapartados que el alumno estime necesarios. Las citas que den cuenta de los autores de dónde se toman los datos o que refrendan o niegan los argumentos esgrimidos se reflejarán en nota a pie de página, indicando la edición consultada y página donde se contiene materialmente la cita. Al final del trabajo se reflejará la bibliografía, jurisprudencia y otras fuentes, que obviamente puede ser más amplia que las citas reflejadas a pie de página.

### **3. Tribunal**

Si se consideran los objetivos que se persiguen con los trabajos fin de grado, el tribunal debe adoptar una estructura parecida a los que se constituyen para la obtención del DEA. Por tanto, habría que incluir a tres personas que reflejaran la composición del profesorado de las facultades: un catedrático de universidad, un titular de universidad y un profesor contratado doctor. El primero actuaría de presidente y el último de secretario.

No obstante, en las Facultades de Derecho de Albacete, Ciudad Real y Toledo la matrícula de nuevos alumnos está en torno a los cien alumnos y la experiencia demuestra que cada año se licencian entre cincuenta y sesenta alumnos. El rigor del trabajo de un Tribunal exige leerse todos los trabajos, los informes de los tutores y, después de escuchar la exposición del alumno, entrar en debate sobre el objeto del trabajo.

La experiencia demuestra que se trata de un trabajo agotador y excesivo para un solo Tribunal, lo que, sin duda, llevaría a un enjuiciamiento poco riguroso de los trabajos; además, de sobrecargar en sus tareas a unos profesores que cada vez disponen de menos tiempo para lo que debería ser su dedicación fundamental: impartir clases e investigar. El enjuiciamiento de quince trabajos por un tribunal es ya en sí misma una tarea prolija y ardua; éste, por tanto, debería ser el límite de los trabajos a enjuiciar por cada tribunal. En consecuencia, se propone que en cada una de las facultades referidas se constituya un tribunal formado por varias secciones y que cada una de ellas esté compuesta por un catedrático, un titular y un profesor contratado. Se constituirían tantas secciones como agrupaciones de quince alumnos resulten. Los criterios de valoración serían acordados por el tribunal, para garantizar la homogeneidad de las calificaciones, y aplicados por las diferentes secciones. La composición de los tribunales debería ser objeto de sorteo y producirse una renovación anual de sus integrantes hasta que todos los profesores del centro hubieran formado parte del mismo.

En el último trimestre de cada curso académico se constituirá el tribunal y sus diferentes secciones. La sustentación de los trabajos se llevará a cabo en los dos últimos meses del curso. Una vez que el alumno haya finalizado su trabajo depositará en la secretaría del centro cinco copias, una para su tutor, tres de ellas para los miembros de la sección de su tribunal -que se determinará mediante sorteo y, a continuación, orden alfabético- y una última copia permanecerá depositada en la secretaría del centro a disposición de cualquier profesor que quiera consultarla.

Los alumnos comparecerán ante el tribunal y durante veinte minutos expondrán un resumen de su trabajo de fin de grado. Acto seguido la sección del tribunal planteará las objeciones que estime pertinentes y entrará en debate, si lo estima conveniente, con el alumno por un espacio de tiempo no superior a treinta minutos, disponiéndose en suma de aproximadamente una hora para la sustentación de cada trabajo. A continuación, el tribunal deliberará sobre la calificación provisional. La definitiva se publicará el día inmediatamente posterior a la comparecencia del último alumno citado. Todos los actos serán públicos excepto las deliberaciones del tribunal sobre las calificaciones provisionales y definitivas. El tribunal calificará en función de los criterios de valoración que a continuación se detallan.

La valoración positiva del trabajo exigirá como mínimo que el alumno muestre un conocimiento profundo de la materia, se intensificará la valoración cuando se alcance a describir un estado de la cuestión, y excepcionalmente se alcanzará la excelencia cuando se considere que se realiza una aportación al progreso del conocimiento jurídico. Se requerirá un solvente conocimiento de la literatura jurídica y jurisprudencia del problema analizado. Se valorará especialmente la originalidad, la dificultad de la materia elegida y la solidez de los argumentos empleados. La capacidad de redacción, su claridad y la intervención oral en defensa de la tesina ante el tribunal son también criterios a tener en cuenta en la calificación final, así como la madurez jurídica que demuestre el alumno.

#### **4. Depósito y reglamentación**

En el mes siguiente a la sustentación los alumnos que hayan superado la prueba procederán a elaborar la redacción final, para lo que deberán tener presentes las indicaciones realizadas por el tribunal. Dos ejemplares del texto definitivo serán encuadernados y depositados en la biblioteca del centro.

Las diferentes Facultades de Derecho de la UCLM procederán a redactar una exhaustiva normativa que contemple todos los extremos reseñados en el presente trabajo tras la correspondiente deliberación de los mismos en la Junta de Centro. En este sentido se sigue el ejemplo de la práctica totalidad de Facultades de Derecho iberoamericanas e italianas que tiene contemplados en sus estudios de licenciatura o grado un trabajo fin de carrera.

#### **6. 4. Conclusiones**

Se propone que los trabajos de fin de grado alcancen un nivel mínimo de aptitud equivalente a los trabajos que se efectúan en los actuales cursos de doctorado, pero que la atribución de excelencia a los mismos no descarte

aproximarse a los niveles que actualmente se obtienen en los DEAS o trabajos fin de máster.

Se defiende que los trabajos fin de grado en derecho persigan los siguientes objetivos en relación con los alumnos que los elaboran: Dotarles como mínimo de una capacidad de redacción, síntesis y conocimiento de la materia elevada, facilitando que en los mejores trabajos se pueda alcanzar la excelencia. La materia objeto del trabajo estará estrictamente acotada para permitir como mínimo un amplio manejo de la jurisprudencia y literatura jurídica nacional sobre la materia y relevante desde el plano comparado, no se descarta la búsqueda de un manejo exhaustivo de las fuentes. Como mínimo se pretende dotar al alumno de un conocimiento profundo de la materia, apto para una labor de mera divulgación. En los alumnos más destacados se perseguirá que el trabajo alcance al menos a describir el estado de la cuestión y en casos excepcionales a que se introduzcan nuevos argumentos que permitan alcanzar una auténtica aportación en el campo de conocimiento objeto de estudio. En cualquier caso la suficiencia del trabajo exigirá, además, una adecuada capacidad de expresión oral y argumentativa, así como plasmar la madurez jurídica alcanzada por el alumno en el grado.

En consonancia con el citado objetivo se propone una extensión del trabajo entre veinte y treinta páginas; la asignación de un tutor a cada alumno, especialista en el campo sobre el que versa el trabajo; un tribunal integrado por secciones con tres miembros cada una que juzgaría un máximo de quince trabajos, el depósito de los trabajos, una vez corregidas las deficiencias señaladas por el tribunal; y, por último, una reglamentación exhaustiva de todo el proceso.

## **6. 5. Bibliografía**

- LEÓN BENÍTEZ, M.R. – LEAL ADORNA, M.M. (2005):  
Procesos y técnicas de aprendizaje vinculados a la carrera de  
Derecho, Sevilla.

- SÁNCHEZ GÓMEZ, Mario y TOVAR PESCADOR, Joaquín (2008): “Los trabajos fin de máster en el EEES: usos heredados frente al concepto de crédito ECTS”, *Iniciación a la investigación*, Revista Electrónica, Universidad de Jaén.

- Reglamento sobre trabajos fin de grado de la Universidad de Salamanca, aprobado por el Consejo de Gobierno en su sesión de 4 de mayo de 2009.

- Reglamento 1/2007, de 12 de diciembre, de proyectos fin de carrera, Universidad Europea Miguel de Cervantes.

- Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre.



## **7. 'Pràctica parlamentària' y 'Parlament Universitari', dos experiencias complementarias de simulación en Derecho constitucional**

Jordi Jaria i Manzano, Neus Oliveras Jané, Laura Román Martín, Profs. D<sup>o</sup>. constitucional U. Rovira i Virgili (Tarragona)

### **Enlaces de acceso a:**

- [AUDIO](#) ponencia
- [VÍDEO](#) (reserva [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#))
- Todos los vídeos [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#)

**Título de la ponencia:** 'Práctica parlamentaria' y 'Parlament Universitari', dos experiencias complementarias de simulación en Derecho constitucional

**Nombre y apellidos:** Jordi Jaria i Manzano, Neus Oliveras Jané, Laura Román Martín

**Puesto académico:** Profesores de Derecho Constitucional

**Institución de procedencia:** Departament de Dret Públic, Universitat Rovira i Virgili (Tarragona)

**correo electrónico / web personal:** [jordi.jaria @ urv.cat](mailto:jordi.jaria@urv.cat); [neus.oliveras @ urv.cat](mailto:neus.oliveras@urv.cat), [laura.roman @ urv.cat](mailto:laura.roman@urv.cat)

El conocimiento del funcionamiento real de las instituciones y la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos son elementos que contribuyen a motivar al estudiante y a superar las lagunas de contextualización y comprensión que pueda tener en relación con las disciplinas que cursa en su carrera universitaria. La simulación es un método que permite a través de la asunción de un rol activo por parte del estudiante una profundización en la vertiente práctica de la formación que recibe y, con ello, una fijación de los conocimientos a través del aprendizaje de actitudes y habilidades a través de las que aquéllos se despliegan.

Atendiendo a ello, en el Área de Derecho Constitucional de la Universidad Rovira i Virgili (URV) hemos llevado a cabo una experiencia compleja de simulación en el marco de nuestra disciplina centrada en el

núcleo del sistema constitucional en una democracia representativa, esto es, el Parlamento. La experiencia que presentamos se articula al entorno de dos momentos, por una parte, una asignatura extracurricular ofrecida a los estudiantes de la URV llamada *Práctica parlamentaria*; por otra, la organización, junto con los Servicios Educativos del Parlament de Catalunya, de una simulación parlamentaria para el conjunto de Cataluña, el *Parlament Universitari*.

Los profesores del Área de Derecho Constitucional habían ido realizando diferentes visitas con sus estudiantes de asignaturas troncales de la disciplina a órganos parlamentarios (Parlament de Catalunya, Cortes Generales). Habiendo constatado el interés y la motivación de los alumnos ante el contacto con la vida política y la actividad parlamentaria real, prepararon un equipo de estudiantes para participar en las XICAT (Xerrades Interuniversitàries de Catalunya), una actividad organizada desde el Parlament de Catalunya con el objetivo de introducir una actividad de simulación dirigida a estudiantes universitarios en la línea de algunas experiencias internacionales, como la *National Model United Nations*, el *Parlement Jeunesse du Québec* o la SPECQUE (*Simulation du Parlement Européen Canada-Québec-Europe*).

Esta actividad se abría a estudiantes de todas las Universidades de Cataluña. Los profesores del Área decidieron preparar la delegación de estudiantes de la URV para lo que activaron la asignatura *Práctica parlamentaria*, con contenidos específicos de Derecho y praxis parlamentaria más allá de los propios de las asignaturas troncales de Derecho Constitucional. En un primer diseño, la asignatura se concentró en metodologías tradicionales en formato de seminario, con sesiones impartidas tanto por parlamentarios como por especialistas en la materia (letrados, profesores), introduciendo, sin embargo, metodologías nuevas, como las visitas o las jornadas de seguimiento, en que un grupo de estudiantes seguía durante todo el día a un Parlamentario, viviendo directamente su agenda.

Dado la implicación de los profesores de la URV en la preparación de su delegación de estudiantes para la primera simulación parlamentaria en el Parlament, los Servicios Educativos de la cámara decidieron contar con ellos para la continuidad de la actividad. Después de la edición experimental de 2005, la simulación pasó a denominarse *Parlament Universitari*.

El *Parlament Universitari* consiste, fundamentalmente, en una simulación de la actividad parlamentaria *in situ* durante una semana en la

que participan estudiantes de todas las Universidades catalanas en un número global de unas cien personas. Los estudiantes se reparten antes de la actividad en grupos parlamentarios simulados, identificados por colores que se corresponden aproximadamente con los grupos parlamentarios reales en el Parlament.

La actividad de simulación incluye un procedimiento legislativo que se desarrolla en comisión, adaptado a los límites de tiempo de la actividad), así como los trabajos de otra comisión no legislativa, que acostumbra a ser una comisión de estudio. De este modo, los estudiantes se reparten en dos grandes grupos para el desarrollo de la actividad. Sin embargo, se celebran asimismo sesiones plenarias, que se dedican, fundamentalmente, al control del gobierno.

La actividad de simulación se complementa con comparecencias de diputados reales (uno por grupo parlamentario) en que exponen su experiencia parlamentaria así como sus opiniones políticas. También se desarrollan comparecencias relativas al tema de la ley que se elabora cada año. Asimismo, se han realizado, en el marco de la actividad, visitas a órganos, como el Consell Consultiu, y los estudiantes han tenido la oportunidad de asistir como público a sesiones plenarias del Parlament.

Progresivamente, tanto por razones metodológicas como por la propia demanda de los estudiantes, la simulación propiamente dicha ha ido ganando peso y las actividades complementarias se han redimensionado.

Para la organización de la actividad, se cuenta con la colaboración de estudiantes “aventajados” que ejercen de coordinadores de grupo. Los coordinadores no son diputados simulados, sino que ejercen una labor de liderazgo, coordinación y *coaching* de sus respectivos grupos. Dado que la mayoría de participantes no tiene ninguna familiaridad previa con la actividad, los coordinadores les proporcionan información previa y organizan el funcionamiento interno de cada grupo.

Es muy importante la tarea de coordinación previa. Por ello, desde hace un par de años, se utiliza la plataforma virtual Moodle, a través de la cual los estudiantes inscritos en la actividad toman contacto con su grupo respectivo, que escogen libremente, para permitir un funcionamiento fluido una vez la actividad empieza.

La actividad se desarrolla durante una semana una vez finalizado el curso académico. Los estudiantes llegan al Parlament el lunes por la mañana

y trabajan juntos, de acuerdo con el programa prefijado, hasta el viernes por la mañana, en que se celebra una sesión solemne en el Salón de Plenos del Parlament, presidida por la Mesa real de la asamblea, en la que se lleva a cabo la votación sobre el proyecto o proposición de ley que se ha tramitado durante la semana.

La actividad empieza con la elección de la Mesa simulado, así como del President o Presidenta de la Generalitat. Ahí se ponen a prueba los pactos de legislatura que los coordinadores, juntamente con los profesores, han ido articulando previamente a la simulación. Una vez completado el diseño institucional, los estudiantes se reparten por comisiones y desarrollan el trabajo propio de cada una de ellas.

Aparte de diseñar el programa de la actividad, los profesores juegan una función coordinación general así como de asistencia a los estudiantes en el desarrollo concreto de la actividad, poniendo de manifiesto los límites que el Derecho parlamentario imponen a la actividad de los diputados. En cualquier caso, los propios estudiantes introducen cambios de orientación significativos en el desarrollo de la actividad, como puede ser la presentación de una moción de censura. Esta capacidad de influencia en la marcha de la actividad es un elemento clave en el proceso de aprendizaje y contribuye a la motivación del estudiante.

En la quinta edición va incorporarse un elemento nuevo a la simulación parlamentaria con la formación de equipos de periodistas que elaborarán un par de minidiarios digitales de tendencia distinta que harán un seguimiento de la actividad parlamentaria, mediante informaciones, crónicas y artículos de opinión. Con ello pretende reproducirse la influencia de los medios en la actividad real del Parlamento.

La experiencia del *Parlament Universitari* ha acabado teniendo incidencia en la propia asignatura de *Práctica parlamentaria*, que en su última edición se ha configurado ya exclusivamente como simulación, con algunas sesiones formativas previas. En este caso, los estudiantes han funcionado como una comisión de estudio elaborando un informe sobre la situación de la mujer en el mercado de trabajo y en la educación.

## **8. La enseñanza del funcionamiento de las instituciones constitucionales a través del juego de roles y métodos cooperativos: una experiencia de práctica legislativa en les Corts Valencianes**

Margarita Soler Sánchez, Profesora titular de Derecho constitucional, U.  
Valencia

**Nombre y apellidos:** Margarita Soler Sánchez

**Puesto académico:** Profesora titular de Derecho constitucional

**Institución de procedencia:** Departamento de Derecho Constitucional y Ciencia Política y de la Administración, Facultad de Derecho de la Universitat de Valencia

**correo electrónico / web personal:** margarita.soler @ uv.es

La docencia sobre el funcionamiento de las instituciones políticas –y, en concreto, los parlamentos autonómicos como institución básica de representación de los ciudadanos en el estado de las autonomías- es uno de los objetos del Derecho Constitucional. A tal fin y para completar las enseñanzas teóricas impartidas en las aulas, los docentes solemos programar con cierta frecuencia visitas a estas instituciones en las que los estudiantes ven el funcionamiento y desarrollo de sus Plenos o de otros órganos que sirven a su funcionamiento. Ahora bien, la enseñanza a través del uso de la simulación supone dar un paso más en la mejora de la educación de nuestros alumnos: no sólo permite que conozcan el funcionamiento de la Institución sino que además simulen las funciones que se llevan a cabo en la misma, esto es, les permite –a través de la asunción de roles- poner en práctica los conocimientos adquiridos logrando con ello una mayor comprensión y asimilación de los contenidos del Derecho Constitucional.

Pues bien, desde ese convencimiento, las seis Universidades de la Comunitat Valenciana (Cardenal Herrera-CEU, Universitat Jaume I, Universidad de Alicante, Universidad Politécnica de Valencia, Universidad Miguel Hernandez de Elx y Universitat de Valencia) hemos llevado a cabo una experiencia con nuestros estudiantes de Parlamento Universitario que

responde a los criterios arriba mencionados, en colaboración con Les Corts valencianes.

A tal fin, cada una de las Universidades participantes nombra a una profesora o profesor del área de Derecho Constitucional que ejerce de coordinador de la actividad con el grupo de estudiantes de su Universidad. Junto con estos profesores-coordinadores un profesor ejerce de Coordinador General de la actividad en su conjunto. Cada uno de estos grupos, conformados por diez estudiantes constituyen un grupo parlamentario. El criterio para seleccionar al alumnado participante depende de cada Universidad, si bien dado el tipo de actividad que se desarrolla, son fundamentalmente alumnos con conocimientos de Derecho Constitucional. En el caso de la Universitat de Valencia optamos por seleccionarlos de entre las personas que estudian la asignatura optativa Instituciones Políticas de la Comunitat Valenciana, con lo que los integrantes del grupo conocen el funcionamiento de la Cámara autonómica y las funciones de los diputados y diputadas. Puesto que esta es una materia que se imparte en la Facultad de Derecho no sólo en la licenciatura de Derecho sino también en la de Ciencias Políticas, el grupo parlamentario queda constituido por personas con formación jurídica y politológica, lo que permite combinar la precisión técnica con el conocimiento y la capacidad para identificar las necesidades sociales que requieren soluciones legislativas.

La actividad gira en torno a dos sesiones, en la sede de les Corts Valencianes, en las que en sesión plenaria se reúnen los sesenta diputados/as universitarios. En la primera de ellas se elige la Mesa y se celebra la investidura de la persona que ostentará la presidencia de la Generalitat. Como consecuencia de esta elección, el grupo cuyo candidato quede investido será el grupo parlamentario que prepare el Proyecto de ley que se presentará y se debatirá por el Pleno en la segunda y última de las sesiones plenarias.

Para poder llevar a cabo todo ello, la preparación del trabajo se realiza por separado en cada una de las Universidades donde los diferentes grupos preparan con el profesor coordinador respectivo las sesiones plenarias que se celebran en la sede de Les Corts. Para ello los alumnos deben conocer el Reglamento de les Corts y, en concreto, todo lo atinente al papel y funciones de la Mesa en la sesión de investidura de la persona que ha de ostentar la Presidencia de la Generalitat, así como lo relativo a la tramitación de un Proyecto de Ley. Además cada grupo debe elegir de entre sus representantes a un candidato/a a la Presidencia de la Cámara y otro

candidato/a la Presidencia de la Generalitat. El candidato o candidata en la sesión de investidura debe presentar, a modo de programa de gobierno, el proyecto de ley que el grupo de su Universidad prepararía en el caso de resultar elegido.

Estas actividades permiten trabajar con el grupo de alumnos, para esta primera sesión, no sólo los contenidos señalados más arriba sobre el funcionamiento del Pleno de la Cámara, especialmente en la sesión de constitución de la misma con la elección de la Mesa o en la sesión posterior de investidura del President de la Generalitat, sino también preparar y debatir un tema sobre el que libremente deciden elaborar un proyecto de ley pues su candidato se presenta ante el Pleno defendiendo ese proyecto a estilo y manera de un programa de gobierno, resultando o no elegido por el resto de la Cámara en función de lo pertinente o atractivo de la materia que proponen regular. Ello facilita, por tanto, reflexionar sobre la oportunidad o no de regular determinados ámbitos o temáticas, debatir sobre las competencias de la Cámara autonómica para hacerlos, etc...

El grupo parlamentario cuyo candidato resulta elegido Presidente de la Generalitat es, en definitiva, el encargado de elaborar el proyecto de Ley con el que se presentó ante la Cámara su portavoz con el apoyo del profesor responsable del mismo. Una vez elaborado remiten el texto del proyecto al resto de las Universidades para que cada uno de los grupos parlamentarios elaboren enmiendas parciales de adición, supresión o modificación. Todas las enmiendas son remitidas al Coordinador General de la actividad quien remite a todos los grupos el texto con las enmiendas para poder preparar la segunda de las sesiones en sede parlamentaria. En esa segunda sesión se produce el debate y votación de las enmiendas y la consecuente aprobación final del texto de la Ley.

Este tipo de actividad permite desarrollar algunas de las habilidades que no son posibles de ejecutar en la clase ordinaria:

-Fomenta y obliga a trabajar en equipo, de modo cohesionado porque los resultados del trabajo son del grupo y no individuales.

- Obliga a tomar decisiones entre todos los componentes antes de acudir a ambos Plenos (portavoces, candidatos, tema de la Ley que presentarán, enmiendas, argumentos de defensa...).

-Los grupos son por universidad y no por afinidades ideológicas lo cual permite un mayor nivel de debate en el seno de los mismos así como consensuar y transaccionar sobre algunas cuestiones.

- La actividad permite la asunción de roles: los miembros de la Mesa que deben ejercer las funciones de aplicación del Reglamento en las sesiones; los portavoces que deben asumir su papel; el candidato a President de la Generalitat que debe defender su investidura; o las diputadas y diputados que deben ejercer las distintas facetas de su cometido.

- La necesaria exposición en público permite la práctica de la oratoria y de otras técnicas precisas en la intervención pública como el dominio del lenguaje no verbal.

-Fomenta las relaciones interuniversitarias en el seno de la Comunidad autónoma y la cooperación entre los equipos docentes y discentes.

-Permite conocer la técnica jurídica, en este caso, en su vertiente más puramente normativa.

-El debate y la reflexión sobre la oportunidad de regular determinadas cuestiones les acerca a nociones como la importancia de los problemas sociales, la agenda pública, las demandas ciudadanas o las políticas públicas.



## **9. Prácticas en las defensorías del pueblo: redefiniendo las prácticas externas en la docencia del Derecho Constitucional**

José Julio Fernández Rodríguez, Prof. Titular Dº. Constitucional, U. Santiago de Compostela, Vicevaledor do Pobo

### **Enlaces de acceso a:**

- [AUDIO](#) ponencia
- [VÍDEO](#) (reserva [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#))
- Todos los vídeos [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#)

**Título de la ponencia:** “Prácticas en las defensorías del pueblo: redefiniendo las prácticas externas en la docencia del Derecho Constitucional”

**Nombre y apellidos:** José Julio Fernández Rodríguez

**Puesto académico:** Profesor Titular de Derecho Constitucional, Universidad de Santiago de Compostela

**Institución de procedencia:** Universidad de Santiago de Compostela / Valedor do Pobo (Defensoría de la Comunidad Autónoma de Galicia)

1. La figura de las prácticas externas resulta un instrumento pedagógico de particular relieve para el Derecho Constitucional. Esta rama jurídica, centro del ordenamiento, debe ser porosa a la configuración de la realidad sociopolítica y evolucionar de forma segura y ágil para disciplinarla con corrección. El Derecho Constitucional es una disciplina que necesita el contacto cercano con la realidad del sistema público. Sólo así se conseguirá implementar una adecuada hermenéutica que satisfaga las exigencias de una Constitución viva. Las prácticas externas en instituciones del entramado público sirven a este importante objetivo. Así las cosas, las prácticas externas son útiles para que al alumnado tenga contacto con dicha realidad. Sin embargo, en nuestro país, se hace un escaso uso de tal tipo de prácticas.

Una enseñanza de calidad del Derecho Constitucional debe valorar en sus adecuadas dimensiones este instrumento docente de las prácticas, habitualmente relegado a un plano de mera subordinación respecto de la enseñanza teórica y, en cambio, útil complemento de aquélla. Las prácticas externas constituyen un instrumento eficaz, tanto para proporcionar al

alumno una visión de la problemática real a la que deben ser aplicados los conocimientos abstractos que reciben básicamente en la Facultad, como para fomentar su protagonismo en las tareas de aprendizaje. De esta forma, se dinamiza el currículo del alumno, se incrementa su sentido de la realidad, se aporta calidad a su proceso de formación, y se enriquecen los materiales docentes a disposición del alumnado. Está claro que en las prácticas externas se evidencia, mejor que ningún otro método didáctico, cómo el estudiante ha de adoptar un papel especialmente activo en el curso del desarrollo cognitivo de este tipo de enseñanzas.

2. Las defensorías del pueblo se configuran hoy en día como básicas para el correcto funcionamiento de las garantías de los derechos fundamentales. Su elevada eficacia práctica así lo demuestra, al margen su creciente importancia desde el punto de vista cuantitativo (número de quejas). De ahí su relevancia para el Derecho Constitucional. En las defensorías se ve cómo se produce la aplicación real de los derechos fundamentales en el sector público, sus fortalezas y debilidades. El acercamiento del alumno a estas actuaciones supondrá un complemento de indudable calidad para su formación y un contacto con un sector que sirve para medir la calidad democrática de la sociedad, el de los derechos fundamentales.

3. La ubicación de estas prácticas debería situarse en la etapa final del grado en Derecho, cuando el alumnado ya ha recibido los conocimientos de base que le permitirán aprovechar tales prácticas. Por ejemplo, en la licenciatura en Derecho de la Universidad de Santiago de Compostela existe una materia en quinto curso denominada "Practicum". Se trata de una materia troncal, de 15 créditos. Esta materia tiene dos partes: un practicum interno y un practicum externo. Las prácticas en la defensoría, junto con las que se realizan en otras instituciones, se ubican en este practicum externo. Sin embargo, en la actualidad la reforma que se está acometiendo del plan de estudios en la Facultad de Derecho de Santiago de Compostela no contempla tales prácticas externas, lo que entendemos como un error habida cuenta la dinamización que suponían para el currículo del alumno.

4. Los elementos básicos para el desarrollo de prácticas en las defensorías son los siguientes:

- \* Un coordinador en la Facultad de Derecho de origen de los alumnos;
- \* Un coordinador en la defensoría;
- \* Un cronograma de las prácticas;
- \* Un compromiso expreso del alumnado de respeto a la normativa de protección de datos;
- \* Una adjudicación a un área determinada de la defensoría en función de sus áreas temáticas, adjudicación que puede ser sucesiva;
- \* Un mecanismo de evaluación de las prácticas;
- \* Vías de retroalimentación para mejorar debilidades y potenciar fortalezas.

Hay que tener en cuenta que las defensorías asumirán de forma progresiva toda la estructura de una administración electrónica. En particular, quieren responder a las exigencias que plantea la Ley 11/2007, de acceso electrónico de los ciudadanos a los servicios públicos, en especial lo previsto en el art. 6 de dicha Ley, relativo a los derechos de los ciudadanos en este tema, aunque en puridad no estén obligados a ello (la Disposición Final de la citada Ley establece que los derechos del art. 6 se aplicarán en su totalidad a la Administración General del Estado el 31 de diciembre de 2009, fecha que también rige para las Comunidades Autónomas y para la Administración local si lo permiten sus disponibilidades presupuestarias; las defensorías están decididas a cumplir con estos derechos). Esto cambiará en parte la manera de implementar las prácticas, pues la vía digital cobrará mayor protagonismo facilitando la realización de las mismas. Es necesario que el alumnado se familiarice con el funcionamiento de la Administración electrónica, por lo que las prácticas en las defensorías incidirán también en semejante propósito.

Es conveniente establecer un convenio con la universidad correspondiente con el objeto de formalizar los aspectos esenciales de las prácticas. Básicamente, el número de alumnos que las pueden efectuar, el período de las mismas y los grupos que se asumirán. Parece oportuno que

se trate de prácticas de corta duración, de no más de un mes, en grupos pequeños, de unas cuatro personas.

5. Las prácticas que aquí proponemos comienzan con una exposición sobre la naturaleza, posición y funciones de la defensoría correspondiente. Se trata de un tipo de órgano jurídico muy particular, por lo que es conveniente hacer esta aproximación inicial, que complete lo que los alumnos hayan podido estudiar en asignaturas como Derecho Constitucional, Derecho Público Autonómico o Derechos Fundamentales.

A continuación se adjudica el grupo de prácticas a uno de los asesores de la defensoría en función del ámbito temático del que se ocupa dicha persona. Este asesor comienza su labor explicando las peculiaridades de ese ámbito temático y los ejes esenciales de las decisiones de la defensoría ante los problemas transmitidos por los ciudadanos en tal parcela. Para ello se puede acudir a los informes anuales que las defensorías presentan ante los parlamentos.

Acto seguido, los alumnos examinan dos o tres expedientes completos para ir familiarizándose con la forma de resolución propia de estas instituciones, basadas en la *autoritas*, no en la *potestas*, a través de las pertinentes explicaciones del asesor. Tras ello, ya es posible intentar que los alumnos procuren resolver otros expedientes partiendo de la queja presentada por el ciudadano, simulando la evolución del caso hasta su resolución final.

Este proceso se repite en otra área temática para acercar al alumno un ámbito más amplio en la actividad de protección de los derechos. Asimismo, el grupo de prácticas puede ayudar a los asesores a recopilar y sistematizar información que necesiten para una queja que estén tramitando, aunque esto sólo de manera secundaria.

Cada paso que se avance en el desarrollo de las prácticas debe dar lugar a la realización de un debate o puesta en común de lo efectuado. Ello

es un medio muy adecuado para fomentar el trabajo en equipo, siendo un marco óptimo para intercambiar opiniones sobre la marcha de las prácticas o del método aplicado en las mismas. El coordinador también puede participar en estas puestas en común.

Por último, hay que establecer un sistema de evaluación que debe primar la atención, la participación y el interés demostrado. Los asesores de la defensoría implicados en el proceso y el coordinador de las prácticas deben llevar a cabo una especie de evaluación continua que permita conocer la evolución de los alumnos.

Sin duda, este tipo de prácticas presentan notables fortalezas y pocas debilidades para la formación del alumnado. La extensión de las defensorías por la mayor parte de las comunidades autónomas facilita este tipo de prácticas. De esta forma, al margen del Defensor del Pueblo estatal, tenemos figuras similares en Andalucía, Aragón, Asturias, Canarias, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Cataluña, Galicia, La Rioja, Murcia, Navarra, País Vasco y Valencia.

6. En definitiva, se hace necesario actualizar y reforzar las prácticas externas de corta duración en instituciones de elevada trascendencia para el Derecho Constitucional. Entre ellas están, sin duda, las defensorías del pueblo. Estas prácticas acercarán al alumnado a la realidad aplicativa de los derechos por parte del sector público y, a mayores, lo conectarán a la Administración electrónica que están implementando las defensorías.

## **10. Reflexiones sobre la especial problemática de enseñar Derecho constitucional fuera de la facultad de Derecho**

Isabel Serrano Maíllo, Prof<sup>a</sup>. Titular Interina D<sup>o</sup>. constitucional, U. Complutense de Madrid

**Título de la contribución:** “Reflexiones sobre la especial problemática de enseñar Derecho constitucional fuera de la facultad de Derecho”.

**Nombre y apellidos:** Isabel Serrano Maíllo

**Puesto académico:** Profesora Titular Interina de Derecho constitucional,

**Institución de procedencia:** sección Departamental de Derecho constitucional, Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid

**correo electrónico:** [sabela\\_serrano @ yahoo.com](mailto:sabela_serrano@yahoo.com)

El Derecho constitucional está presente en los programas docentes de casi todas las licenciaturas (periodismo, comunicación audiovisual, políticas, criminología, sociología, etc.) Es cierto que en cada una de ellas se imparte una parte diferente y adopta variados nombres, pero siempre dentro de un programa de Derecho constitucional. Es interesante porque ello indica que se trata de una materia de gran interés independientemente de los estudios que se estén realizando, dado que enseña a los alumnos cuestiones que les serán útiles no sólo en su vida profesional sino también en su desarrollo personal.

En esta reflexión quiero poner de manifiesto las dificultades especiales que nos encontramos los profesores de esta asignatura impartida fuera de la Facultad de Derecho y trataré de exponer ciertas posibles soluciones.

Las dificultades que nos encontramos responden a diferentes causas u orígenes. En primer lugar nos encontramos con la propia estructura de las asignaturas, en segundo lugar, el alumnado y en tercer lugar el profesorado.

*Las asignaturas.*- El primer problema surge del hecho de que las asignaturas deben enseñarse, cada vez, en menos tiempo, de forma que hoy por hoy, casi todas ellas se reducen a un cuatrimestre, que en realidad son 3 meses. En mi caso particular, la asignatura de *Estructura Constitucional del Estado en España*, que se imparte en tercero de Periodismo, se imparte en el

periodo de tiempo indicado y el programa incluye los siguientes temas: La Constitución, los partidos políticos, el sistema electoral español, las Cortes generales, el Gobierno, la Corona, el Poder judicial y el Tribunal Constitucional. Mucha materia para tan poco tiempo, ¿no? Y la pregunta que nos planteamos es si debemos reducir el programa o reducir la materia. Es decir, ¿es mejor saber poco de mucho o saber mucho de poco? Imagino que la respuesta dependerá de la carrera en la que estemos impartiendo la asignatura. Y creo que la solución pasa por replantear las clases y tomar en consideración los nuevos métodos de enseñanza, de forma que, ciertos temas se den en clase mientras que otros, más sencillos o más accesibles a los alumnos pueden ser preparados por ellos mismos en forma de ponencia, trabajos prácticos, exposiciones, etc.

*Los alumnos.*- El segundo problema nos lo encontramos, en muchas ocasiones, en los propios alumnos. Obviamente estoy generalizando y no todos responden a este patrón, pero sí es un rasgo, en principio generalizable a los alumnos de carreras no jurídicas que han de estudiar alguna materia de Derecho, y es que, por un lado, llegan vírgenes. Es decir, llegan si saber nada sobre los temas que vamos a tratar o peor aún, ni siquiera “les suena”, lo que significa que no leen los periódicos, no ven ni escuchan los informativos y que están totalmente al margen de la realidad política del país. Algo que, desde mi punto de vista es, cuanto menos, sorprendente. Es más, la mayoría ni siquiera tienen una Constitución en su casa, y lo que es peor, aunque es obligatoria en clase algunos terminan el curso sin haberla adquirido. A esto, que yo traduciría por falta de interés, hay que añadir el hecho de que solo el oír hablar Derecho les repele (no a todos, gracias a Dios) y aunque después de unas pocas clases les parece una materia muy interesante y útil, hay que hacer un esfuerzo extra por inculcarles el interés y la atención. Otra dificultad es que llegan sin ninguna base de lenguaje jurídico, con lo que o te pones a su nivel o te paras en casi cada palabra para explicar el significado de todo aquello que no provenga del lenguaje coloquial.

*Los profesores.*- El tercer bloque de problemas se refiere a nosotros mismos, a los profesores y a nuestra falta de coordinación con otros departamentos que imparten asignaturas de Derecho. En mi caso me refiero a que deberíamos tener mayor coordinación con los departamentos que imparten asignaturas como *Introducción al Derecho*. Quizá, si esa comunicación existiera, al menos el último de los baches que yo achaco a los alumnos, sería superable por nosotros mismos al establecer entre nosotros

unas pautas comunes para la enseñanza del Derecho. Además, evitaríamos la repetición de temario un año tras otro, cosa que ocurre incluso entre los profesores del mismo Departamento y que cae como una losa sobre los alumnos.

Al margen de estas cuestiones, también he de añadir que hacerse a los nuevos métodos de enseñanza no siempre es fácil. Como mínimo se precisa destreza tecnológica, por pequeña que sea; ciertas dosis de imaginación para inventar y preparar nuevas fórmulas de exposición de los temas y más horas de trabajo para corregir trabajos, prácticas, etc. Todo ello sin contar con que todavía somos muchos los defensores de las clases magistrales y la memorización, aunque todo ello deba estar aderezado con el coloquio con los alumnos y ciertos ejercicios prácticos para que las clases sean verdaderamente provechosas para ellos.

No se trata solo de ir a clase, “soltar el rollo” y volver al día siguiente a darles más de lo mismo y hacer que memoricen cientos de leyes. Mi posición es la de ir a clase a explicarles la materia y pretender que memoricen y recuerden los conceptos. Soy contraria al estudio puramente memorístico, pero creo que es fundamental conocer los conceptos y la existencia de las leyes para, al menos, que sepan dónde buscarlas cuando las necesiten. Creo, además, que nuestra tarea es hacerles conocedores de nuestra realidad constitucional y darles las habilidades necesarias como para poder relacionar y conectar sus conocimientos con la realidad de lo que ocurre, máxime cuando hablamos de alumnos como los míos, que terminarán siendo la voz de los medios de comunicación. Así, aunque como ya he dicho soy defensora, en cierta medida, de las clases magistrales, creo que no debemos despreciar las posibilidades que nos ofrecen las nuevas tecnologías y los nuevos métodos de enseñanza para alcanzar nuestros objetivos. No obstante, no podemos olvidar que la conexión con los demás departamentos y la conexión entre todos es fundamental, para evitar la sobrecarga de trabajo de los alumnos que tan solo les llevaría a la desidia y a la desesperación. No podemos “emocionarnos” con los nuevos métodos hasta el punto de pretender que se pasen el día haciendo trabajos, auto evaluaciones, ponencias, etc.

Para todo esto, creo que son muy útiles las herramientas que nos proporcionan las diferentes plataformas en Internet que nos permiten crear *campus virtuales* en los que estar en permanente conexión con los alumnos así como considero muy interesante el reto que se nos plantea a los



profesores para desarrollar una enseñanza más imaginativa y, quizás, por qué no, más efectiva.

Obviamente, no todas las asignaturas tienen la misma versatilidad. De las que yo imparto he elegido para esta reflexión la de *Estructura Constitucional del Estado en España*, porque me parece que, de todas ellas, es la que más problemas de adaptación a los nuevos métodos puede darme, ya que las otras (*Derecho de la información y Libertades públicas informativas: jurisprudencia*), al tener una vocación y orientación fundamentalmente práctica, la aplicación de todos estos nuevos métodos de enseñanza ya está en funcionamiento.

*La evaluación.*- Aunque debo partir de la consideración de que soy partidaria de realizar un examen tradicional, también creo indispensable la evaluación continua. No creo que deba tener el mismo valor el 10 de un alumno que viene a clase, muestra interés y participa que el de uno que tan solo ha demostrado sus conocimientos (o buena memoria) en un examen. Creo que es importante contar con una prueba objetiva de evaluación, aunque ésta no debe ser el único factor a tener en cuenta. Creo que lo más apropiado es realizar exámenes que exigen un esfuerzo de relación o de aplicación práctica de los conocimientos adquiridos o exámenes de tipo caso práctico, porque entiendo que solo en estos exámenes el alumno puede demostrar que realmente ha entendido y asimilado la materia expuesta durante todo el curso.

Para terminar, quiero apuntar que me parece muy interesante y necesaria la celebración de encuentros como este, donde conocernos, exponer nuestras experiencias y, de este modo, poder mejorar y avanzar en la enseñanza de nuestra asignatura.

### **TERCERO. HERRAMIENTAS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO Y EL DERECHO CONSTITUCIONAL**

En este tercer bloque temático se han incluido doce ponencias del Seminario, a saber:

- “Plataformas docentes y profesorado”, por Fernando Reviriego, Prof. D<sup>o</sup>. político, UNED
- “La experiencia acumulada en la UNED en el uso de diversas plataformas en la docencia del Derecho constitucional”, por Carlos Vidal Prado, Prof. Titular de D<sup>o</sup>. constitucional, Vicerrector Adjunto de Espacio Europeo UNED
- “El fomento del aprendizaje activo a través de materiales multimedia diseñados por el docente”, por María Isabel Martín de Llano, Prof<sup>a</sup>. Colaboradora de D<sup>o</sup>. constitucional, Departamento de Derecho Político, UNED
- “Seis años de experiencia de formación virtual del Programa Regional de Apoyo a las Defensorías del Pueblo de Iberoamérica”, por Guillermo Escobar Roca, Director del Programa Regional de Apoyo a las Defensorías del Pueblo en Iberoamérica, Prof. Titular D<sup>o</sup>. constitucional, U. Alcalá
- “La teleformación como alternativa a la enseñanza presencial”, por Diana Malo de Molina Zamora y Clemente Zaballos González U. de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)
- “La utilización de medios audiovisuales en las clases prácticas de Derecho Constitucional (Licenciatura de Periodismo)”, por Javier Tajadura, Prof. Titular D<sup>o</sup>. Constitucional, U. del País Vasco
- “El uso de la IP TV en la docencia de Derecho de la Información”, por Loreto Corredoira, Prof<sup>a</sup> Titular D<sup>o</sup>. Constitucional, U. Complutense
- “Herramientas en la enseñanza a distancia”, por María Salvador, Prof<sup>a</sup>. Derecho político, UNED

## 1. Plataformas docentes y profesorado

Fernando Reviriego, Prof. Dº. político, UNED

### Enlaces de acceso a:

- [AUDIO](#) ponencia
- [VÍDEO](#) (reserva [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#))
- Todos los vídeos [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#)

### Título de la ponencia:

“Plataforma docente, herramientas asincrónicas y atención al alumno”

### Nombre y apellidos:

Fernando Reviriego Picón

### Puesto académico:

Profesor de Derecho Constitucional. Secretario de la Escuela de Práctica Jurídica.

### Institución de procedencia:

Departamento de Derecho Político.

Universidad Nacional de Educación a Distancia.

### correo electrónico / web personal:

[fernando.reviriego@der.uned.es](mailto:fernando.reviriego@der.uned.es)

[http://portal.uned.es/portal/page?\\_pageid=93,711032&\\_dad=portal&\\_schema=PORTAL](http://portal.uned.es/portal/page?_pageid=93,711032&_dad=portal&_schema=PORTAL)

## Resumen

Las plataformas educativas utilizadas en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (esencialmente, web CT –de todos conocida- y ALF – esta última más novedosa que será explicada en detalle por el prof. Carlos Vidal-) tienen una indudable potencialidad que no es preciso glosar ahora.

Son un complemento adecuado de las clases presenciales que se desarrollan en los diferentes centros asociados –bajo el nombre poco

afortunado de tutorías- e indispensable en los supuestos en los que el alumno no hace uso de aquellas.

Dichas plataformas cuentan con un esquema o esqueleto genérico que se pone a disposición del equipo docente y que puede ser complementado por éste en función de las diferentes necesidades de la asignatura de que se trate.

De forma sintética y en grandes trazos, guía de la asignatura, programa, contenidos (materiales –entre ellos, resúmenes, videoclases, videoconferencias, programas de radio-, glosario, preguntas frecuentes), herramientas de comunicación (foros de debate, correo, salas de charla), herramientas de estudio (grupos de trabajo), herramientas de evaluación, enlaces de interés etc.

El elemento principal de atención al alumno se desarrolla lógicamente a través de las herramientas de comunicación, los foros de debate esencialmente.

En estos foros el equipo docente desempeña las siguientes actividades:

1. Diseño general del curso virtual y sus contenidos complementarios;
2. Diseño de los espacios de comunicación;
3. Ordenación de las comunicaciones: Estructurar los foros;
4. Atención a las dudas de contenidos a través del foro del Equipo Docente;
5. Diseño de actividades de aprendizaje propias del curso virtual. Por ej. Enlaces de interés comentados o preparación de preguntas para el examen;
6. Organizar la coordinación de los profesores tutores a los que facilitarán orientaciones para el desarrollo de la tutoría presencial;
7. Atención y seguimiento del curso de acuerdo con las alternativas dadas en la guía de virtualización.

Los profesores tutores de los centros asociados tienen como funciones complementarias:

1. Seguimiento de la información facilitada por el Equipo Docente a través de:
  - a. Foro de tutores.
  - b. Tablón de anuncios.
  - c. Lista de preguntas frecuentes.
  - d. Foros abiertos por el equipo docente;
2. Conocimiento propio e información a los alumnos que acudan a sus tutorías presenciales de los materiales complementarios y actividades existentes en el Curso Virtual;
3. Atención al foro privado de su Centro;
4. Si lo desean, pueden utilizar el curso virtual para potenciar la eficacia de la tutoría presencial; mediante la publicación de la planificación, distribución de material, etc.

La estructuración básica de dichos foros (ver tabla 1) suele ser la siguiente: tablón de anuncios, consultas generales de la asignatura, foro del equipo docente-guardia virtual, foro de alumnos y foros de centros asociados.

Resulta habitual no obstante y a efectos docentes proceder a una división en el foro por bloques del programa\* (ver tabla 2) o directamente por temas (ver tabla 3) a efectos de facilitar al alumno la consulta de una determinada materia permitiendo una estructuración más ordenada de su estudio.

Ni que decir tiene que el tiempo de respuesta al alumno a través de herramientas asincrónicas, como puede ser el foro, determina de forma directa la interacción del alumno.

Una respuesta ágil por parte del equipo docente incentiva sin duda la mayor participación del alumno.

Una respuesta diferida en el tiempo provoca un retraimiento del alumno y un escaso uso de las plataformas una vez vaciados o descargados los apartados de contenidos (aquí resulta de utilidad la función de seguimiento de alumnos como herramienta de la plataforma).

El equipo docente puede ser por tanto elemento dinamizador del curso o por el contrario desincentivador.

---

\* A título de ejemplo nos serviremos de la asignatura Derecho Constitucional IV, en la que impartimos docencia en este segundo cuatrimestre.

La experiencia de algunos cursos de la UNED (incidiremos en la exposición en la experiencia piloto del curso tutelado de homologación de títulos extranjeros iniciado el curso académico 2008/2009) ha puesto de manifiesto la sinergia de la interacción conjunta de profesores de distintas disciplinas (Derecho Constitucional, Civil, Penal, Mercantil, Laboral, etc.) en un mismo entorno, con los lógicos beneficios que dicha cooperación produce, y la posibilidad de control sobre la atención a ofrecer al alumno y su tiempo de respuesta.

La plataforma diseñada recoge así de forma abierta en un mismo bloque la totalidad de las asignaturas permitiendo a los diferentes profesores ver y cotejar los contenidos y materiales elaborados por el resto de compañeros (videoclasas, por ejemplo, de forma autónoma o integrada en documentos de los que servirá de contextualización, mapas conceptuales... –tema del que hablará la prof<sup>a</sup> María Salvador en su intervención-), proponer estructuras de actuación comunes para una mejor atención al alumno, conformar una agenda unificada de actividades que impida la concentración en un mismo período de múltiples pruebas.

Esa atención al alumno en la plataforma, por lo que a los foros hace referencia (ver tabla 4 en lo que se refiere a este curso tutelado), debe realizarse en un tiempo máximo de cuarenta y ocho horas desde la remisión de la duda por parte del alumno, siendo ello objeto de oportuno control desde la coordinación del curso.

La sinergia antes referida se ve completada (qué duda cabe) con un cierto toque orwelliano, en absoluto distópico.

TABLA 1. ESQUEMA BÁSICO DE FORO

Foro temático	No leídos	Total	Estado
TABLON DE ANUNCIOS	0	0	Público, Bloqueado
CONSULTAS GENERALES SOBRE LA ASIGNATURA	0	0	Público, No bloqueado
FORO DEL EQUIPO DOCENTE-GUARDIA VIRTUAL	0	0	Público, No bloqueado
FORO DE ALUMNOS	0	0	Público, No bloqueado
A Coruña – 047000	0	0	Privado, No bloqueado
Albacete – 001000	0	0	Privado, No bloqueado
Alzira - Valencia – 035000	0	0	Privado, No bloqueado
Almería – 050000	0	0	Privado, No bloqueado
Alumnos En El Extranjero – 060000	0	0	Privado, No bloqueado
Ávila – 051000	0	0	Privado, No bloqueado
Baleares – 024000	0	0	Privado, No bloqueado
Barbastro – 019000	0	0	Privado, No bloqueado
Baza – 064000	0	0	Privado, No bloqueado
Burgos – 006000	0	0	Privado, No bloqueado
Cádiz – 007000	0	0	Privado, No bloqueado
Calatayud – 008000	0	0	Privado, No bloqueado
Campo De Gibraltar (Algeciras) – 003000	0	0	Privado, No bloqueado
Cantabria – 055000	0	0	Privado, No bloqueado
Cartagena – 058000	0	0	Privado, No bloqueado
Castellón - Vila Real – 057000	0	0	Privado, No bloqueado
Cervera – 039000	0	0	Privado, No bloqueado
Ceuta – 010000	0	0	Privado, No bloqueado
Ciudad Real - Valdepeñas – 018000	0	0	Privado, No bloqueado
Córdoba – 045000	0	0	Privado, No bloqueado
Correos Y Telégrafos – 037000	0	0	Privado, No bloqueado
Cuenca – 042000	0	0	Privado, No bloqueado
Denia – 052000	0	0	Privado, No bloqueado
Elche – 011000	0	0	Privado, No bloqueado
Foro De Tutores	0	0	Privado, No bloqueado
Fuerteventura - 059000	0	0	Privado, No bloqueado
Girona – 012000	0	0	Privado, No bloqueado
Guadalajara – 067000	0	0	Privado, No bloqueado
Huelva – 013000	0	0	Privado, No bloqueado
Inst. Estudios Fiscales – 041000	0	0	Privado, No bloqueado
Jaén - Úbeda – 009000	0	0	Privado, No bloqueado
La Palma – 014000	0	0	Privado, No bloqueado
La Rioja – 017000	0	0	Privado, No bloqueado
Lanzarote – 016000	0	0	Privado, No bloqueado
Las Palmas De Gran Canaria – 015000	0	0	Privado, No bloqueado

Madrid – 053000	0	0	Privado, No bloqueado
Málaga – 043000	0	0	Privado, No bloqueado
Melilla – 020000	0	0	Privado, No bloqueado
Mérida – 021000	0	0	Privado, No bloqueado
Motril – 069000	0	0	Privado, No bloqueado
Navarra – 022000	0	0	Privado, No bloqueado
Ourense – 063000	0	0	Privado, No bloqueado
Palencia – 023000	0	0	Privado, No bloqueado
Plasencia – 066000	0	0	Privado, No bloqueado
Ponferrada – 054000	0	0	Privado, No bloqueado
Pontevedra – 025000	0	0	Privado, No bloqueado
Ramón Areces – 030000	0	0	Privado, No bloqueado
Ramón Areces - Barcelona – 030001	0	0	Privado, No bloqueado
Segovia – 026000	0	0	Privado, No bloqueado
Seo De Urgel – 044000	0	0	Privado, No bloqueado
Sevilla – 048000	0	0	Privado, No bloqueado
Soria – 027000	0	0	Privado, No bloqueado
Talavera De La Reina – 028000	0	0	Privado, No bloqueado
Tenerife – 049000	0	0	Privado, No bloqueado
Terrassa – 061000	0	0	Privado, No bloqueado
Teruel – 036000	0	0	Privado, No bloqueado
Tortosa – 029000	0	0	Privado, No bloqueado
Tudela – 068000	0	0	Privado, No bloqueado
Vergara – 031000	0	0	Privado, No bloqueado
Vitoria – 032000	0	0	Privado, No bloqueado
Vizcaya – 062000	0	0	Privado, No bloqueado
Zamora - 056000	0	0	Privado, No bloqueado

TABLA 2. FORO ESTRUCTURADO POR BLOQUES TEMÁTICOS\*

Foro temático	No leídos	Total	Estado
TABLON DE ANUNCIOS	0	0	Público, Bloqueado
CONSULTAS GENERALES SOBRE LA ASIGNATURA	0	0	Público, No bloqueado
FORO DEL EQUIPO DOCENTE-GUARDIA VIRTUAL	0	0	Público, No bloqueado
* Foro Específico sobre la Corona	0	0	Público, No bloqueado
* Foro Específico sobre Gobierno y Cortes	0	0	Público, No bloqueado
* Foro Específico sobre Poder Judicial	0	0	Público, No bloqueado
* Foro Específico sobre Tribunal Constitucional	0	0	Público, No bloqueado

\* No incluimos aquí la referencia a los centros asociados para no recargar el documento pero se sobreentiende (en esta tabla y en las que siguen) que los foros de los centros asociados siempre quedan incluidos.



* Foro Específico sobre CAA	0	0	Público, No bloqueado
* Foro de Casos Prácticos	0	0	Público, No bloqueado

TABLA 3. FORO ESTRUCTURADO POR TEMAS\*

Foro temático	No leídos	Total	Estado
TABLON DE ANUNCIOS	0	0	Público, Bloqueado
CONSULTAS GENERALES SOBRE LA ASIGNATURA	0	0	Público, No bloqueado
FORO DEL EQUIPO DOCENTE-GUARDIA VIRTUAL	0	0	Público, No bloqueado
* LECCIÓN I. la Monarquía	0	0	Público, No bloqueado
* LECCIÓN II. El Rey	0	0	Público, No bloqueado
* LECCIÓN III. Las funciones del Rey	0	0	Público, No bloqueado
* LECCIÓN IV. Las Cortes Generales	0	0	Público, No bloqueado
* LECCIÓN V. La composición de las cámaras	0	0	Público, No bloqueado
* LECCIÓN VI. Los parlamentarios y sus prerrogativas	0	0	Público, No bloqueado
* LECCIÓN VII. La organización parlamentaria	0	0	Público, No bloqueado
* LECCIÓN VIII. Funciones de las Cortes Generales	0	0	Público, No bloqueado
* LECCIÓN IX. El Gobierno	0	0	Público, No bloqueado
* LECCIÓN X. Nombramiento y cese del Gobierno	0	0	Público, No bloqueado
* LECCIÓN XI. Funciones del Gobierno	0	0	Público, No bloqueado
* LECCIÓN XII. El Poder Judicial	0	0	Público, No bloqueado
* LECCIÓN XIII. La organización territorial del poder	0	0	Público, No bloqueado
* LECCIÓN XIV. La organización de las CCAA	0	0	Público, No bloqueado
* LECCIÓN XV. Competencias de las CCAA	0	0	Público, No bloqueado
* LECCIÓN XVI. El Tribunal Constitucional	0	0	Público, No bloqueado
* LECCIÓN XVII. Competencias del TC (I)	0	0	Público, No bloqueado
* LECCIÓN XVIII. Competencias del TC (y II)	0	0	Público, No bloqueado
* FORO DE CASOS PRÁCTICOS	0	0	Público, No bloqueado

TABLA 4. FORO DEL CURSO TUTELADO DE HOMOLOGACIÓN DE TÍTULOS EXTRANJEROS, ESTRUCTURADO EN ASIGNATURAS

Foro temático	No leídos	Total	Estado
TABLÓN DE ANUNCIOS	0	0	Público, Bloqueado
FORO DE ALUMNOS	0	0	Público, No bloqueado
DERECHO ADMINISTRATIVO (1º y 2º ciclo) (Prof. A. Fabeiro)	0	0	Público, No bloqueado
DERECHO CIVIL (1º y 2º ciclo) (Prof. A. Donado)	0	0	Público, No bloqueado
DERECHO CIVIL (1º y 2º ciclo) (Profª. C. Nuñez)	0	0	Público, No bloqueado
DERECHO CIVIL (1º y 2º ciclo) (Prof. MJ Pérez)	0	0	Público, No bloqueado

\* No incluimos aquí la referencia a los centros asociados para no recargar el documento pero se sobreentiende (en este y en el resto de tablas) que los foros de los centros asociados siempre quedan incluidos.

DERECHO CONSTITUCIONAL (Prof. C. Vidal)	0	0	Público, No bloqueado
DERECHO CONSTITUCIONAL (Prof. F. Reviriego)	0	0	Público, No bloqueado
DERECHO FINANCIERO Y TRIBUTARIO (Prof. I. Martin)	0	0	Público, No bloqueado
DERECHO COMUNITARIO (Profª T. Marcos)	0	0	Público, No bloqueado
DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO (Prof. M. Gomez Jene)	0	0	Público, No bloqueado
DERECHO MERCANTIL (Profª A. Arroyo)	0	0	Público, No bloqueado
DERECHO MERCANTIL (Profª. E. Dominguez)	0	0	Público, No bloqueado
DERECHO PENAL (Prof. M. Melendo)	0	0	Público, No bloqueado
DERECHO PENAL (Profª MD Serrano)	0	0	Público, No bloqueado
DERECHO PROCESAL (Profª MJ Cabezudo)	0	0	Público, No bloqueado
DERECHO DEL TRABAJO (Prof. J. Montalvo y Profª B. Alonso Olea)	0	0	Público, No bloqueado
<b>Todo</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	---

## **2. La experiencia acumulada en la UNED en el uso de diversas plataformas en la docencia del Derecho constitucional**

Carlos Vidal Prado, Prof. Titular de D<sup>o</sup>. constitucional, Vicerrector Adjunto de Espacio Europeo UNED

### **Enlaces de acceso a:**

- [AUDIO](#) ponencia
- [VÍDEO](#) (reserva [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#))
- Todos los vídeos [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#)

**Título de la ponencia:** “La experiencia acumulada en la UNED en el uso de diversas plataformas en la docencia del Derecho constitucional”,

**Nombre y apellidos:** Carlos Vidal Prado

**Puesto académico:** Profesor Titular de Derecho constitucional, Vicerrector Adjunto de Espacio Europeo de la UNED

**Institución de procedencia:** Departamento de Derecho Constitucional, Facultad de Derecho de la UNED

**correo electrónico / web personal:** cvidal @ der.uned.es

### *2. 1. La metodología de la enseñanza a distancia y la utilización de las plataformas virtuales*


La UNED, como es lógico por el carácter de Universidad a Distancia, lleva muchos años utilizando diversas herramientas informáticas y plataformas virtuales en el ámbito de la docencia. Inicialmente comenzamos a trabajar, de modo generalizado, con la plataforma WebCT, que todavía estamos utilizando en estos momentos, aunque dicho uso está en vías de extinción.

A medida que nuestra experiencia se fue enriqueciendo con la práctica, nuestros servicios informáticos comenzaron a preparar y diseñar una plataforma adaptada a las necesidades que se iban detectando. Es la

llamada plataforma de e-learning aLF (Aprende, coLabora, Forma), que desde el año 2000, Innova (una sección del CINDETEC, Centro de Innovación y Desarrollo Tecnológico de la UNED), en su labor de I+D dentro de la UNED, viene desarrollando, con el fin de ofrecer un producto GPL sólido, potente y ampliamente utilizado a lo largo de todo el mundo.

En esta ponencia explicaré la utilización de dicha plataforma, haciendo hincapié en las asignaturas del área de Derecho Constitucional. El prof. Fernando Reviriego, colega mío en la UNED, explicará la utilización de la plataforma WebCT.

## *2. 2. La plataforma aLF*

[aLF](#) es una plataforma de e-Learning y colaboración que permite impartir y recibir formación, gestionar y compartir documentos, crear y participar en comunidades temáticas, así como realizar proyectos online. Aunque está desarrollada específicamente para la comunidad de profesores y alumnos de la [UNED](#) , es también accesible al público en general.

### **Características principales**

aLF pretende facilitar que se haga un buen uso de los recursos de que disponemos a través de Internet para paliar las dificultades que ofrece el modelo de enseñanza a distancia.

Para ello se ponen a disposición de estudiantes y profesores las herramientas necesarias para que, tanto el equipo docente como el alumnado, encuentren la manera de compaginar el trabajo individual como el aprendizaje cooperativo.

### **Funcionalidades** que pueden encontrarse en aLF:

- Gestión de grupos de trabajo bajo demanda
- Espacio de almacenamiento compartido
- Organización de los contenidos
- Planificación de actividades
- Evaluación y autoevaluación
- Servicio de notificaciones automáticas
- Diseño de encuestas
- Publicación planificada de noticias
- Portal personal y público configurable por el usuario

... y muchas otras.

Estadísticas de aLF (datos a día 29 de Marzo de 2007)

### **Usuarios**

- Usuarios registrados: **65000**.
- Altas de la semana: **300**.
- Bajas de la semana: **2**.
- Usuarios que han accedido la última semana: **30000**.

### **Cursos y comunidades**

- Número de cursos: **1223**.
- Cursos creados en la última semana: **133**.
- Media de usuarios por curso: **13**.
- Media de mensajes en foros por curso: **1234**.
- Número total de mensajes en los foros: **2131234**.
- Media de documentos por curso: **14**.
- Número total de noticias publicadas: **142**.

### **Conexiones (del día 29 de Marzo de 2007)**

- Accesos/Hora: **65**.
- Pico de conexiones concurrentes: **1095**.
- Pico de usuarios concurrentes: **11**.
- Páginas servidas por minuto: **149**.
- Transacciones/Hora: **45000**.


### **Archivos**


- Número total de documentos: **1295**.
- Espacio en disco ocupado por los documentos: **100000** Kb.
- Espacio en disco ocupado por las páginas web de usuario y grupo: **30000** Kb.

Numero de Páginas web de usuarios y grupos: **3094**.

### **Versiones disponibles.**

Dado el carácter investigador en nuevos recursos tecnológicos para la Enseñanza a Distancia, nuestros compañeros en el CINDETEC trabajan en el desarrollo de mecanismos que faciliten la impartición de formación a través de Internet.

Basada en estándares abiertos ([OpenACS](#) , Open Architecture Community System), aLF se ha desarrollado íntegramente en el marco del software libre. Sus principales aportaciones son: seguridad, escalabilidad, extensibilidad y una curva de aprendizaje baja.

Actualmente hemos migrado a [.LRN](#) , que es el software libre más ampliamente utilizado en todo el mundo para la enseñanza a distancia. Originalmente fue desarrollado en el MIT (Massachusetts Institute of Technology), para proporcionar una herramienta de colaboración flexible e innovadora, junto con la infraestructura de desarrollo escalable, necesaria para su crecimiento. El software está respaldado por The .LRN Consortium, una organización a nivel global, formada por instituciones de renombre prestigio y compañías de todo el mundo, que trabajan conjuntamente para coordinar el desarrollo del software, proporcionando calidad y unas directrices nuevas en el ámbito educativo.

.LRN es utilizado por organizaciones y universidades como MIT Sloan (Massachusetts, Estados Unidos), Harvard University Kennedy School of Government (Massachusetts, Estados Unidos), Universidad de Bergen (Noruega), Universidad de Heidelberg (Alemania), Universidad de Valencia (España), UCLA School of Medicine (California, Estados Unidos), Universidad de Galileo (Guatemala) y la Universidad Nacional de Educación a Distancia en España.

La plataforma se caracteriza por la presentación categorizada de la información y los recursos ofrecidos. Es un poderoso entorno para soportar la gestión del aprendizaje en cursos y comunidades. El acceso a dichos materiales se estructura mediante portales, haciendo su uso más sencillo y por consiguiente, asequible a todos los usuarios, principiantes, medios y avanzados.

### *2. 3. La experiencia de utilización de aLF en las asignaturas de Derecho Constitucional*

Hasta el momento, la plataforma aLF se ha venido utilizando por parte del Departamento de Derecho Constitucional de la UNED exclusivamente en las asignaturas de los Másteres oficiales. En concreto, en mi caso puedo explicar la utilización de dicha plataforma en las dos asignaturas del Máster en Derechos Fundamentales (Especialidad en Libertades Informativas) (Introducción. La opinión pública. Sistemática y problemas generales de la libertad de comunicación en la C.E. vigente, y variaciones de la libertad de

comunicación pública por motivos laborales, profesionales y religiosos) y en tres del Máster en Unión Europea (principios y competencias de la Unión Europea; recepción, aplicación y control del derecho de la Unión Europea en el derecho de producción interna española; sociedad de la información y Unión Europea).

El diseño básico de la página de inicio contiene seis apartados: Noticias, Preguntas más frecuentes, Seguimiento de usuarios (que permite ver las estadísticas de acceso), Novedades en los foros, Novedades en Documentos, y Encuestas. En el Menú correspondiente a la asignatura existen, además de la página de inicio, las siguientes posibilidades, que pueden administrarse en función de los intereses y necesidades: Guía didáctica

Planificación

Materiales del curso

Comunicación

Actividades

Grupos de trabajo

Admin

En el apartado de Planificación se incluye la programación y temporalización de todas las actividades, incluyendo el trabajo autónomo del estudiante. Todos los materiales que los estudiantes deben utilizar se encontrarán en el apartado correspondiente, o se incluirá en él la referencia o el modo de acceder a ellos. En el apartado de Comunicación existen diversas herramientas: correo, foros y chat son las más utilizadas. Dentro de los foros, de igual manera que se hace en otras plataformas virtuales, se van creando foros específicos sobre cuestiones concretas (quizá en función de apartados o temas del programa, o de los casos prácticos o trabajos planteados), así como otros foros generales de consultas sobre la asignatura o de temas más administrativos. De los foros se pueden ir entresacando las preguntas más frecuentes, para evitar tener que dar la misma respuesta a muchos mensajes.

En cuanto a las actividades, pueden incluirse de todo tipo: Trabajos, exámenes, pruebas de evaluación a distancia, casos prácticos, comentarios de textos o de sentencias, etc. En general, como Administrador la plataforma permite dar cualquier tipo de nombre a la tarea, indicando las características y la calificación que se puede recibir, así como la ponderación sobre la nota final, etc. La plataforma permite sacar automáticamente los listados de los estudiantes con las tareas enviadas y con las calificaciones obtenidas, y realiza la ponderación que previamente se le ha indicado por parte del Administrador.

En la última versión de aLF, que comenzará a utilizarse el próximo curso de modo generalizado para los nuevos Grados de la UNED adaptados al EEES, se han incorporado nuevas herramientas, la más importante de ellas el Plan de Trabajo, que simplifica la navegación, facilita a los docentes el diseño del curso y orienta al estudiante en su aprendizaje.



### **3. El fomento del aprendizaje activo a través de materiales multimedia diseñados por el docente**

María Isabel Martín de Llano, Prof<sup>a</sup>. Colaboradora de D<sup>o</sup>. constitucional,  
Departamento de Derecho Político, UNED

**Título de la ponencia:** “El fomento del aprendizaje activo a través de materiales multimedia diseñados por el docente”

**Nombre y apellidos:** María Isabel Martín de Llano

**Puesto académico:** Profesora Colaboradora de Derecho Constitucional

**Institución de procedencia:** Departamento de Derecho Político, UNED

A partir del nuevo plan de estudios implantado en el año 2000 en la UNED, todos los departamentos se vieron avocados a manejar indefectiblemente las llamadas (entonces) nuevas tecnologías, dado que con dicho plan de estudios se inició el *Plan de Virtualización de la UNED*. Se perseguía con ello potenciar el uso de herramientas informáticas en la relación profesorado-alumnado mejorando, así, la calidad de la enseñanza y de los demás servicios prestados por los distintos Equipos Docentes.

Para ello, se creó una plataforma educativa -WebCt- a través de la que se implantaron los llamados “Cursos virtuales”. Las posibilidades que dan estos cursos en relación con el contacto profesor-alumno son muchísimas, ya que facilitan la comunicación entre ambos, permiten la creación de “foros” en los que participan los alumnos libremente, permiten la creación de Grupos de Trabajo (formados por alumnos concretos), permiten “colgar” cualquier tipo de enlaces o materiales que el docente estime oportuno, así como el seguimiento continuo del alumno por parte del profesor.

En la actualidad estos cursos virtuales siguen desarrollándose a través de WebCt, si bien, con ocasión del futuro, ya próximo, Plan de Bolonia (2010/2011), la UNED ha creado otra plataforma denominada aLF que introduce mejoras y que permite otras muchas más posibilidades de actuación que la plataforma WebCt (que está llamada a desaparecer en un futuro próximo).

A raíz de todos estos cambios sufridos (aunque ahora bienvenidos) en esta última década, la UNED ha invertido muchísimo en mejorar y ampliar día a

día en tecnología informática (no podría ser de otra forma, dado el carácter principal de nuestra Universidad que es la formación a distancia del alumnado). Como parte de las acciones del Vicerrectorado de Calidad e Innovación Docente, el IUED<sup>40</sup> ha puesto en marcha un plan de formación del profesorado para su adaptación a las metodologías del Espacio Europeo desde el marco de la educación a distancia. Con este plan de formación se persigue que los equipos docentes combinen el conocimiento de las modalidades y metodologías vinculadas al EEES con el dominio en la utilización de las herramientas que hacen posible la aplicación de esas metodologías en contextos de educación a distancia mediada por las tecnologías actuales.

Así a través del IUED se ofrece una formación continua al profesorado sobre las nuevas herramientas informáticas que aparecen, así como las posibilidades que las mismas nos brindan de cara a nuestra relación con los alumnos. En este sentido es cada vez más frecuente la utilización por el profesorado de materiales multimedia en el desarrollo de sus cursos virtuales dirigidos a la formación de los alumnos.

Cuando hablamos de materiales multimedia nos referimos a la transmisión de información utilizando una combinación de medios, que en nuestro caso, además, va dirigida a la enseñanza de una materia concreta tratando de facilitar el aprendizaje por parte del alumno al tiempo que permita que la adquisición de nuevos conocimientos se haga de manera más profunda.

En la UNED está comprobado que la utilización este tipo de material multimedia es muy bien recibido por los estudiantes, ya que aunque pueda tratarse de materiales muy sencillos, los alumnos se ven motivados en el estudio y seguimiento de la asignatura al hacerse más atractivo su estudio.

Entre las herramientas informáticas que permiten elaborar materiales multimedia encontramos dos que pueden ser de gran utilidad en la impartición de la asignatura de Derecho Constitucional, y que por su fácil manejo pueden ser tenidos en cuenta por los docentes responsables de esta asignatura sobre todo de cara al EEES.

\* Así, una herramienta de fácil manejo es **Windows Movie Maker**, que permite grabar y editar una secuencia de video y audio directamente desde nuestro ordenador. Es decir, se puede grabar una clase magistral, o grabar una explicación concreta que deseemos que los alumnos conozcan con

---

<sup>40</sup> Instituto Universitario de Educación a Distancia-UNED<sup>o</sup>.

mayor detalle, o incluso se puede realizar una presentación del Equipo Docente (algo interesante en el caso de la UNED, donde la mayoría de los alumnos no conocen físicamente a los profesores).

Las razones por las que consideramos de interés conocer esta herramienta informática son las siguientes:

1º) Se trata de una aplicación de serie del sistema operativo Windows, por tanto viene incorporada en la mayoría de los equipos informáticos (y de no ser así, puede bajarse de forma gratuita de Microsoft).

2º) Únicamente requiere como instrumentos accesorios una Webcam y un micrófono (accesorios que hoy día muchos ordenadores ya llevan incorporados de serie, y que de no ser así, están al alcance de cualquiera dado que no tienen un coste elevado). Con ellos se elaborará el clip de video que luego importaremos a Windows Movie Maker.

3ª) Es una aplicación de edición de video digital muy sencilla de utilizar<sup>41</sup>, al tiempo que ofrece muchas posibilidades de organización y de acabado de la grabación que se realice (por ejemplo se puede introducir texto sobre el video que se elabore, fijando una idea concreta mientras se continua hablando).

4º) Finalmente el uso de Windows Movie Maker da una gran libertad y autonomía al docente en cuanto al contenido, diseño y difusión del material diseñado. Y si bien, en principio puede pensarse que estamos ante “medios muy caseros”, en realidad los videos generados son de alta calidad y cubren de sobra las pretensiones que el docente se haya fijado.

\* La otra herramienta informática interesante y también de manejo sencillo es **Adobe Presenter** que permite incorporar a las diapositivas generadas en PowerPoint explicaciones o comentarios de audio (incluso video). Por lo que es una herramienta a tener en cuenta para realizar orientaciones a los alumnos, o explicaciones breves sobre alguna cuestión concreta.

Las razones por las que consideramos de interés conocer esta herramienta informática son las siguientes:

1º) Es una herramienta que aparece en el paquete de Adobe.

---

<sup>41</sup> Existen manuales en los que se explica el manejo del programa. También en internet se pueden encontrar explicaciones (incluso existen videos en YouTube). Introducimos la siguiente dirección en la que figura un manual básico elaborado por Arantzazu Begueria Muñoz (Graduado en multimedia (UOC)), dado que considero que es muy completo y fácil de seguir: [http://mosaic.uoc.edu/pdf/Manual\\_Basico\\_de\\_Windows\\_Movie\\_Maker.pdf](http://mosaic.uoc.edu/pdf/Manual_Basico_de_Windows_Movie_Maker.pdf)

2º) Al igual que en el caso anterior únicamente requiere como instrumentos accesorios una Webcam y un micrófono (la Webcam sólo si quiere introducir video).

3º) Una vez generado un documento de PowerPoint (diapositivas) permite incorporar sincronizadamente una explicación en audio a cada diapositiva, de forma que mientras el alumno está visualizando el documento de PowerPoint al mismo tiempo está escuchando el archivo de audio en el que el profesor le explica el contenido de lo que está visualizando<sup>42</sup>.

En este sentido entendemos que es una herramienta que puede facilitar en gran medida el aprendizaje de la asignatura por parte del alumno.

4º) Además ese archivo de audio puede generarse también como un video, de forma que el alumno no sólo escucharía un archivo de audio sino que además (en un lateral de la pantalla) vería al profesor mientras le explica la diapositiva concreta.

5º) En un grado avanzado permite generar autoevaluaciones de los alumnos, en función de cómo lo configure el profesor.

6º) El profesor tiene autonomía para publicar en formato Web o PDF el documento multimedia generado.

Por todo ello consideramos que estas dos herramientas informáticas pueden ser utilidad para que el docente promueva el aprendizaje activo - y no la mera transmisión de conocimientos- conforme a las nuevas metodologías del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES).

---

<sup>42</sup> Existen también manuales sobre el manejo de Adobe Presenter. Introducimos las siguientes direcciones internet que considero que contienen manuales claros: <http://www.scribd.com/doc/3758780/Guia-del-usuario-de-Adobe-Presenter-7> y <http://zeus.lci.ulsu.mx/divulgacion/Material/pdf/Adobe%20Presenter.pdf>

#### **4. Seis años de experiencia de formación virtual del Programa Regional de Apoyo a las Defensorías del Pueblo de Iberoamérica**

Guillermo Escobar Roca, Director del Programa Regional de Apoyo a las Defensorías del Pueblo en Iberoamérica

Prof. Titular Dº. constitucional, U. Alcalá

##### **Enlaces de acceso a:**

- [AUDIO](#) ponencia

**Título de la ponencia:** “Seis años de experiencia de formación virtual del Programa Regional de Apoyo a las Defensorías del Pueblo de Iberoamérica”

**Nombre y apellidos:** Guillermo Escobar Roca

**Puesto académico:** Director del Programa Regional de Apoyo a las Defensorías del Pueblo de Iberoamérica y Profesor titular de Derecho constitucional

**Institución de procedencia:** Departamento de Derecho público de la Universidad de Alcalá

**correo electrónico:** [guillermo.escobar @ uah.es](mailto:guillermo.escobar@uah.es)

El Programa Regional de Apoyo a las Defensorías del Pueblo de Iberoamérica (PRADPI) es un proyecto desarrollado desde el año 2000 por el Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo de la Universidad de Alcalá, con el apoyo financiero (obtenido en convocatorias públicas en concurrencia competitiva) de la Comisión Europea, primero (2000-2004) y de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, después (2004-2010), y la colaboración del Defensor del Pueblo de España. Su objetivo fundamental es apoyar la consolidación de las Defensorías del Pueblo en América Latina, en aras a favorecer el desarrollo de la democracia, el Estado de Derecho y la cohesión social en sus respectivos países, desde una óptica de derechos humanos, que es el objetivo transversal de la Cooperación Española, plasmada en sus sucesivos Planes Directores (el último, 2009-2012).

Dejando de lado el caso de Cuba (donde no hay democracia no tiene sentido plantear el tema), existen Defensorías del Pueblo en todos los países de América Latina, salvo en Brasil (los Procuradores desempeñan funciones similares), República Dominicana (existe ley pero nunca se ha nombrado al Defensor), Chile (hay diversos proyectos de ley que no han llegado a prosperar) y Uruguay (en diciembre se aprobó la ley y es previsible que el primer Defensor sea nombrado tras las próximas elecciones), es decir, 14 países, en su mayoría con instituciones muy jóvenes: Guatemala (1985), Colombia, Costa Rica, El Salvador y México (1992), Argentina (1993), Bolivia (1994), Honduras, Nicaragua, Paraguay y Perú (1995), Ecuador y Panamá (1997) y Venezuela (1999). México y Argentina, Estados federales, cuentan también con Defensorías de ámbito estatal y provincial, respectivamente. En su conjunto, las Defensorías del Pueblo latinoamericanas suman cerca de 10.000 funcionarios, de los cuales más de la mitad tienen estudios universitarios y desempeñan funciones de resolución de quejas en materia de derechos fundamentales (datos al respecto en G. Escobar Roca (dir.), *Defensorías del Pueblo en Iberoamérica*, Thomson-Aranzadi, Cizur Menor, 2008). Se trata de profesionales de una media de 30 años, con alto grado de motivación y conciencia social pero con carencias importantes de formación especializada en materia de derechos fundamentales.

Como corresponde a un proyecto gestionado desde la Universidad, una de las actividades principales del PRADPI (un 30% de su presupuesto) fue desde sus inicios la docencia: una de las formas posibles de consolidar una institución es formando a sus funcionarios; téngase en cuenta además que las Defensorías del Pueblo basan su éxito en su capacidad de convicción (convence mejor quien argumenta mejor y argumenta mejor quien cuenta con una formación adecuada). No había otra forma de llegar a 15 países a un coste razonable que mediante la formación virtual.

Los cursos *on line* del PRADPI han sido superados (los matriculados fueron un 30% más) por más de 1.300 alumnos, en su mayoría (cerca de un 80%) funcionarios de las Defensorías del Pueblo latinoamericanas con título de Licenciado en Derecho. Cuatro países acaparan el 70% de los alumnos: Venezuela, México, Colombia y Perú.

Las claves del éxito de matriculación (más alumnos que la Facultad de Derecho de la Universidad de Alcalá) son seguramente las siguientes: 1) un amplio sistema de becas, que permite que nadie quede excluido por falta de

medios económicos (el programa de formación virtual tiende a la autofinanciación pero de momento está financiado en cerca de un 65%); 2) una red de contactos entre la Universidad de Alcalá y las 14 Defensorías latinoamericanas, articulada mediante convenios con todas ellas y relaciones personales permanentes con los máximos responsables de las Defensorías; 3) el monitoreo constante, basado en los Informes presentados por los profesores y los cuestionarios enviados por los alumnos; 4) la adecuación permanente a la demanda (por ejemplo, las 16 asignaturas optativas ofertadas se seleccionaron a la vista de las peticiones de las Defensorías); 5) un claustro de profesores consolidado, formado en su mayoría por titulares de Derecho constitucional españoles (unos 50), que han comprendido bien las peculiaridades de la enseñanza *on line*, más exigente que la presencial.

El programa de formación virtual ha ido creciendo progresivamente a partir de un curso inicial, introductorio (ahora denominado “Teoría y práctica de los derechos humanos”, cuyo material básico fue publicado como G. Escobar Roca, *Introducción a la teoría jurídica de los derechos humanos*, Trama, Madrid, 2005), de 10 semanas, que luego se amplió a otros dos cursos más, “Estado de Derecho y derechos humanos” y “Democracia y derechos humanos”, de 12 semanas cada uno. En enero de 2008 dimos un salto importante, al poner en marcha, a petición de los propios alumnos, el Estudio propio de la Universidad de Alcalá “Master en Derechos humanos, Estado de Derecho y democracia en Iberoamérica”, de dos años de duración y 96 créditos ECTS, conformado por los tres cursos referidos (ahora asignaturas), uno más sobre “Derechos sociales”, otro sobre “Técnicas de investigación en derechos humanos”, dos asignaturas optativas (a elegir de un listado de 16) y una memoria final.

La transformación de los cursos iniciales en Master tiene la ventaja de incentivar al alumno, pues este obtendrá un título, pero tiene también otros inconvenientes. Inicialmente tuvimos que salvar algunas resistencias (todavía algunos colegas consideran sus asignaturas cotos vedados), ya superadas, hay menos flexibilidad (dos años es quizás demasiado tiempo) y se producen costes adicionales (la Universidad percibe porcentajes considerables en concepto de tasas y cánones). Lamentablemente, no se ha podido convertir en Master oficial, y esto puede ser un problema en algunos países, como Colombia.

En cuanto al método científico, adoptamos la perspectiva predominante del Derecho público comparado (constitucional e internacional público), con entrada complementaria a otras disciplinas, como la Historia, la Sociología y, sobre todo, la Filosofía del Derecho, sin llegar a la interdisciplinariedad. Asimismo, se intenta un diálogo constante entre teoría y práctica, si es que cabe distinguirlas radicalmente, que creo que no, en el estudio del Derecho.

En cuanto al método estrictamente docente, el Master se basa en la lectura de unos materiales básicos, acompañados de una amplia documentación en fuentes directas (una base de datos de más de 2.000 textos, en su mayoría leyes y sentencias) y de lecturas complementarias, muy seleccionadas, difundidas al amparo de los artículos 32 y 37 de la Ley de Propiedad Intelectual. El diálogo entre alumnos y profesores es constante, especialmente mediante tres herramientas: correo electrónico (respuesta en 48 horas), chats (normalmente, dos a la semana) y sobre todo, foros sobre temas concretos. Seguimos el sistema de evaluación continua, con fechas cerradas de entrega de ejercicios, con alguna flexibilidad.

Las innovaciones que tenemos en marcha son sobre todo: 1) la incorporación de conferencias virtuales (vídeos), en la búsqueda de una mayor cercanía del profesor al alumno; 2) la potenciación de una red social (pensando sobre todo en la continuidad del diálogo más allá de los cursos); 3) una mayor apertura a blogs de actualidad y a reseñas bibliográficas; y 4) una mayor complementariedad entre los materiales docentes y el gestor documental. El límite fundamental es la legislación de propiedad intelectual, que impide suministrar a los alumnos materiales normalmente inaccesibles en sus países, especialmente en Centroamérica.

Los problemas a los que nos enfrentamos son entre otros los siguientes: 1) abandono de alumnos (tasas de deserción cercanas al 30%), normalmente por sobrecarga de trabajo en sus instituciones; 2) excepcionalmente, profesores que no cumplen los protocolos de respuesta; 3) plagios de los alumnos de trabajos de sus compañeros o de páginas web; 4) en cuanto a los contenidos, críticas de un número significativo de alumnos, especialmente centroamericanos y venezolanos, de “eurocentrismo” en la



perspectiva adoptada. Ninguno de estos problemas es, sin embargo, totalmente insalvable y trabajamos día a día en su superación.

## **5. La teleformación como alternativa a la enseñanza presencial**

Diana Malo de Molina Zamora y Clemente Zaballos González U. de Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC)

### **Enlaces de acceso a:**

- [AUDIO](#) ponencia
- [VÍDEO](#) (reserva [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#))
- Todos los vídeos [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#)

**Título de la ponencia:** “La teleformación como alternativa a la enseñanza presencial”

**Nombre y apellidos:** Malo de Molina Zamora, Diana (1) y Zaballos González, Clemente (2)

**Puesto académico:** (1) Profesora colaboradora de Derecho constitucional, profesora de Derecho Constitucional (Derecho), Introducción al Derecho (Economía) e Introducción al Derecho Público (Relaciones Laborales “on line”)

(2) Profesor colaborador de Derecho constitucional, profesor de Derecho Constitucional (Derecho) y Derecho Constitucional Español (Relaciones Laborales “on line”)

**Institución de procedencia:** Departamento de Derecho Público de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

**correo electrónico:** [dmmzamora @ ddp.ulpgc.es](mailto:dmmzamora@ddp.ulpgc.es) [czaballos @ ddp.ulpgc.es](mailto:czaballos@ddp.ulpgc.es)

En esta comunicación vamos a exponer cuál es la experiencia como profesores de Relaciones Laborales “on line” y si de algún modo es posible utilizar este sistema de enseñanza-aprendizaje en la asignatura Derecho constitucional adaptada al EEES.

La Estructura Teleformación de la ULPGC fue creada por Decreto 179/2004 del Consejo de Gobierno de Canarias. En el actual curso 2008/2009 hay cinco titulaciones oficiales: Psicopedagogía (2º ciclo), Relaciones Laborales,

Turismo, Trabajo Social y Maestro de Primaria. Las asignaturas de las que somos tutores son de 6 créditos (4 t + 2 p): “Introducción al Derecho Público”, que es troncal de 1º, con unos 120 alumnos matriculados, y “Derecho Constitucional Español”, optativa de 3º, con unos 20 estudiantes.

Los aspectos básicos del sistema docente en Relaciones Laborales a través de la Estructura Teleformación, común a todas las asignaturas que tengan los mismos créditos, son los siguientes:

- Existe un manual único, con seis módulos, uno por crédito, con aproximadamente 30-35 páginas cada uno. Los módulos se estructuran en presentación – objetivos – esquema – exposición de contenidos – actividades – bibliografía y textos legales – ejercicios de autocontrol – soluciones a los ejercicios – materiales complementarios – glosario de términos. Aunque no siempre es así, en el caso de las dos asignaturas de las que estamos hablando, sus respectivos manuales son obra conjunta de los dos profesores que presentan esta comunicación, están editados por el Servicio de Publicaciones y Difusión Científica de la ULPGC y poseen ISBN.
- Hay que hacer una actividad por cada módulo. Las actividades son publicadas desde principio de curso. Deben señalarse los criterios de evaluación genéricos (p. ej., capacidad de síntesis, claridad en la exposición) y específicos (p.ej., comentar los argumentos básicos de una sentencia concreta, explicar las razones por las que se hace uso de un decreto ley...) así como el tiempo estimado que le llevará al estudiante elaborar la actividad. Los plazos de entrega, siempre a través de la plataforma, son estrictos. El profesor dispone de siete días naturales para devolverla corregida y puntuada. Si aún está abierto el plazo, cabe un segundo envío. Existe, además, la posibilidad de entregar hasta dos actividades al final del cuatrimestre, siempre que las otras cuatro hayan sido remitidas en tiempo y superadas. La valoración máxima de cada actividad es de cuatro puntos ya que el peso de las actividades en la nota final de la asignatura es del 40 %.
- Se celebran cuatro sesiones presenciales (una al mes), con una duración de 45 minutos. Cada sesión está dedicada fundamentalmente a la exposición de contenidos, resolución de dudas, explicación de actividades y comentarios sobre actividades anteriores. La presentación que se hace en la sesión (power point) así como un resumen de los aspectos más relevantes tratados y debatidos en ella se publican en la plataforma virtual el lunes siguiente (las sesiones presenciales son siempre los sábados).
- Los estudiantes tienen posibilidad de contar con tutorías virtuales. El profesor tiene la obligación de contestar en 48 horas (excluidos

sábados y domingos) a cuantas dudas plantean los estudiantes. También se establecen tutorías presenciales, a razón de una a la semana, de una hora de duración. Así como las tutorías virtuales son un recurso muy utilizado, las presenciales no suelen ser solicitadas por los estudiantes.

- Otras herramientas disponibles son los foros de discusión y los chats. En cuanto a los primeros, requieren que el profesor haga las veces de dinamizador. Al no contar la participación para la nota final, no suelen utilizarse.

Por lo que se refiere a la evaluación, la nota de la asignatura es la suma de la nota obtenida en un examen tipo cuestionario y la media de las notas de las actividades, siempre que todas estén aprobadas (2 puntos sobre 4). El examen, cuyo peso en la nota es del 60%, consiste en un cuestionario de 30 preguntas relativas a todos los módulos, con 4 respuestas cada una. La nota del examen se obtiene aplicando la fórmula  $[(\text{Aciertos} - \text{errores} / 3) / 30] * 6$  y para poder aprobarlo es preciso sacar al menos 3 puntos (equivalente a 5 si puntuara sobre 10).

Una de las características fundamentales de este sistema de enseñanza-aprendizaje es que está sometido a una planificación estricta, tanto en lo que se refiere al conjunto de las asignaturas de la titulación como a cada asignatura internamente. En este segundo aspecto, la planificación también está establecida por la propia Estructura Teleformación, sin que los profesores puedan introducir modificaciones. Las quince semanas del cuatrimestre están estructuradas de manera secuencial. Salvo la primera, que es la de la presentación de la asignatura, y la última, que es la de repaso, cada una de las restantes está dedicada bien al desarrollo de los contenidos de un módulo, bien al desarrollo de la actividad de un módulo. También, como dijimos anteriormente, están fijadas las fechas de entrega de las actividades. A título de ejemplo se puede ver cómo es la planificación de todas las asignaturas de 6 créditos del segundo cuatrimestre del presente curso académico:

PLANIFICACIÓN DE UNA ASIGNATURA DE SEIS CRÉDITOS DEL SEGUNDO CUATRIMESTRE DE RELACIONES LABORALES. CURSO 2008-2009

SEMANA	FECHAS	MÓDULOS	ACTIVIDADES	ENTREGA DE LA ACTIVIDAD
Semana 1		Ninguno	Presentación	
Semana 2	9-15 marzo	1	Desarrollo módulo 1	
Semana 3	16 - 22 marzo	1	Desarrollo actividad 1	29 de marzo
Semana 4	23 - 29 marzo	2	Desarrollo módulo 2	
Semana 5	30 mar - 5 abril	2	Desarrollo actividad 2	19 de abril
Semana 6	Semana Santa			
Semana 7	13- 19 abril	3	Desarrollo módulo 3	
Semana 8	20 - 26 de abril	3	Desarrollo actividad 3	3 de mayo
Semana 9	27 abril-3 mayo	4	Desarrollo módulo 4	
Semana 10	4 - 10 mayo	4	Desarrollo actividad 4	17 de mayo
Semana 11	11 - 17 mayo	5	Desarrollo módulo 5	
Semana 12	18 - 24 mayo	5	Desarrollo actividad 5	31 de mayo
Semana 13	25 – 31 mayo	6	Desarrollo módulo 6	
Semana 14	1 - 7 junio	6	Desarrollo actividad 6	14 de junio
Semana 15	8 - 14 junio	Todos	Repaso	
Actividades pendientes	15 junio - 28 junio			
Exámenes	28 junio - 26 julio			Entrega de actas

El papel del estudiante en este sistema difiere bastante al de la enseñanza tradicional. La primera diferencia es que deja de ser pasivo y se convierte en un sujeto activo. Además, como tiene que ir entregando las actividades cada dos o tres semanas y le son devueltas con la calificación en un máximo de

siete días, eso le produce una importante motivación a lo largo del curso (si va superándolas). Otra de las diferencias estriba en las habilidades que adquiere, necesariamente y casi de forma brusca, en el uso de las TIC's, algo inusual entre los estudiantes de ciencias jurídicas. También hay que resaltar que este sistema, al estar sometido a plazos estrictos, convierte al estudiante en disciplinado, sabiendo que el respeto de los tiempos incluso le puede beneficiar (se le permite una segunda remisión de las actividades si el plazo está abierto) y que la extemporaneidad le penaliza (si no entrega y supera cuatro de las seis actividades en plazo, no puede hacer uso del periodo especial de final del cuatrimestre).

A continuación, haremos un breve análisis DAFO (debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades) del sistema, aunque para hacer gala de nuestro optimismo empezaremos por las FORTALEZAS, entre las que consideramos que se encuentran:

- La seguridad para profesorado y alumnado:
  - Planificación estricta.
  - Materiales concretos.
  - Fechas cerradas de entregas de actividades.
  - Evaluación objetiva y conocida de antemano.
- Método de aprendizaje secuenciado: aprendizaje gradual.
- Intensidad del trabajo similar durante el cuatrimestre, tanto para los profesores como para los estudiantes: evitamos picos de intensidad y atracones finales.
- La programación se cumple (no hay módulos sin dar, ni módulos resumidos, ni módulos que se consideran por dados).
- Hay que realizar actividades y entran preguntas en el examen de todos los módulos: no hay módulos “marías”, lo que obliga a estudiar todos los contenidos (no hay “quinielas”).

En cuanto a las DEBILIDADES, podemos destacar:

- Limitación del material docente exigible para el examen a un único manual. Aunque se recomienda bibliografía, para el examen sólo se pueden realizar preguntas del manual.
- Limitación del modelo de examen. Al ser, obligatoriamente, un cuestionario sobre conceptos del manual, no se pueden evaluar otros aspectos.
- Imposibilidad de verificar la autoría de las actividades remitidas. Es frecuente la copia, la cesión de actividades entre compañeros y el “corta y pego” de recursos de internet.
- Imposibilidad de evaluar otros aspectos, por ejemplo los actitudinales, que, sin embargo, sí se aprecian en las sesiones presenciales y en las tutorías virtuales.

Por lo que se refiere a las OPORTUNIDADES del sistema de enseñanza a través de la Estructura Teleformación, son significativas:

- No hay límite geográfico: se puede llegar a sitios remotos donde haya conexión a internet y se hable español (aunque esto último puede incluso cambiar).
- No hay limitación horaria: es un sistema compatible con el trabajo y con la formación continua (learning for life).
- El incremento en el uso de las TIC's aumenta el número de alumnos potenciales.
- La tecnología está mejorando a pasos agigantados y cada vez hay mayor velocidad en las líneas de datos (banda ancha), lo que hace más grato el aprendizaje.

Y para terminar con este análisis del sistema, toca hablar de las AMENAZAS y entre ellas hay que citar:

- No hay un mercado natural ligado al espacio geográfico por lo que se corre el riesgo de que otras universidades virtuales se implanten en un mismo espacio.

Por último, como CONCLUSIONES, nos preguntamos si cabe formular el título de esta comunicación pero en sentido interrogativo: ¿puede ser la teleformación una alternativa a la enseñanza presencial?

1. A esta cuestión, que ha de considerarse ligada al dato de que esa enseñanza presencial sea la “adaptada” al EEES, creemos que podríamos contestar que sí, aunque realizando las adecuaciones necesarias.
2. Es un modelo que, debidamente adaptado, puede ser utilizado en la docencia del Derecho constitucional en otras titulaciones (Relaciones Laborales, CC de la Información, Economía, Administración y Dirección de Empresas...) TELEFORMACIÓN VS. “BOLONIA”

Teleformación	Bolonia
Manual	Clase magistral
Actividades programadas	Actividades de evaluación continua
Sesiones presenciales	Seminarios grupales
Tutorías virtuales	Tutorías presenciales

## Anexo

### PÁGINA DE LA PLATAFORMA VIRTUAL DE LA ASIGNATURA "INTRODUCCIÓN AL DERECHO PÚBLICO" DE RELACIONES LABORALES (ESTRUCTURA TELEFORMACIÓN). CURSO 2008/2009

The screenshot shows the user interface of a virtual learning environment. At the top, it displays the date '15 de Junio de 2009' and the user's name 'Usted se ha autenticado como María Diana Malo de Molina Zamora (GATE)'. The header includes the logo of the 'UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA' and the 'campus virtual' branding. A search bar is located on the left. The main content area is titled 'Introducción Al Derecho Publico' and features a 'TABLÓN DE ANUNCIOS' (Noticeboard) with sections for 'NOVEDADES Y ANUNCIOS', 'Información institucional y Proyecto docente de la asignatura', and 'TEMPORALIZACIÓN'. The course structure is listed in a numbered table of contents:

- 1 AULA VIRTUAL
  - FORO DE LA ASIGNATURA
  - TUTORÍA nuevas aportaciones
  - SALA DE REUNIONES
- 2 CONTENIDOS DE LA ASIGNATURA Y RECURSOS COMPLEMENTARIOS
  - MANUAL DE LA ASIGNATURA
  - Primera sesión presencial
  - Segunda sesión presencial
- 3 PLAN DE ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE
  - ACTIVIDAD DEL MÓDULO 1. Distribución competencial entre Estado y CCAA
  - Actividad 1 (por si prefiere descargarla)
  - ACTIVIDAD DEL MÓDULO 2. Estructura y contenido de la Constitución española. Fuentes del Derecho
  - Actividad 2 (para descargarla)
  - ACTIVIDAD DEL MÓDULO 3. Los poderes del Estado
  - Actividad 3 (para descargarla)
  - ACTIVIDAD DEL MÓDULO 4. Tratamiento diferencial y no discriminatorio Necesita calificación
  - ACTIVIDAD DEL MÓDULO 5. Derechos fundamentales. Derechos de ámbito laboral
  - Actividad 5 (para descargarla)
  - ACTIVIDAD DEL MÓDULO 6. Acto administrativo. Recursos administrativos Necesita calificación
  - Actividad 6 (para descargar)
- 4 EJERCICIOS DE AUTOCONTROL
  - Edición de preguntas de autoevaluación
  - CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN 1
  - CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN 2
  - CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN 3
  - CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN 4
  - CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN 5
  - CUESTIONARIO DE AUTOEVALUACIÓN 6
- 5 NOTAS DE LA CONVOCATORIA ORDINARIA
  - NOTA DE LAS ACTIVIDADES
  - NOTA DEL EXÁMEN (ORD)
  - NOTA FINAL Convocatoria ORDINARIA
- 6 PLAN DE RECUPERACIÓN DE ACTIVIDADES
  - RECUPERACIÓN DE ACTIVIDADES
- 7 NOTAS DE LA CONVOCATORIA EXTRAORDINARIA
  - NOTA DE LAS ACTIVIDADES (SEP)
  - NOTA DEL EXÁMEN (EXT)
  - NOTA FINAL Convocatoria EXTRAORDINARIA
- 8
- 9
- 10

The interface also includes sidebars for 'Administración' (with options like 'Activar edición', 'Configuración', 'Asignar roles'), 'Personas' (with 'Participantes'), 'Actividades' (with 'Chats', 'Cuestionarios', 'Foros'), and 'Mis cursos' (with 'Biblioteca de Teleformación', 'Cafetería de Teleformación'). On the right, there are widgets for 'Usuarios en línea', 'Mensajes', 'Eventos próximos', and 'Reloj'. The footer contains contact information for the University of Las Palmas de Gran Canaria (ULPGC) and logos for 'SECRETARÍA DE LAS UNIVERSIDADES DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA' and 'ULPGC'.



## **6. La utilización de medios audiovisuales en las clases prácticas de Derecho Constitucional (Licenciatura de Periodismo)**

Javier Tajadura , Prof. Titular Dº. Constitucional, U. del País Vasco

### **Enlaces de acceso a:**

- [AUDIO](#) ponencia
- [VÍDEO](#) (reserva [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#))
- Todos los vídeos [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#)

**Nombre y apellidos:** Javier Tajadura Tejada

**Título de la ponencia:** La utilización de medios audiovisuales en las clases prácticas de Derecho Constitucional (Licenciatura de Periodismo)

**Puesto académico:** Profesor titular de Derecho Constitucional

**Institución de procedencia:** Departamento de Derecho Constitucional e Historia de la Teoría Política. Facultad de Ciencias Sociales y de la Comunicación. Universidad del País Vasco

**correo electrónico / web personal:** javier.tajadura @ ehu.es

### *6. 1. El lugar del Derecho Constitucional en el Plan de Estudios de la Licenciatura de Periodismo*

El objeto de esta comunicación es exponer el método utilizado para las clases prácticas de la asignatura “Derecho Constitucional” que se imparte en el segundo curso de la Licenciatura en Periodismo. Dicho método se centra en la utilización de medios audiovisuales. Se trata de una experiencia que ha resultado exitosa en los dos cursos en los que la he llevado a cabo (2007-2008 y 2008-2009), y que voy a emprender también en el curso próximo (2009-2010).

Antes de exponer la dinámica de la docencia y de la evaluación, es necesario situar esta experiencia en su concreto contexto, esto es, en el marco del Plan de Estudios de la Licenciatura en que se realiza, la Licenciatura en Periodismo. Ahora bien, aunque estemos hablando de un proyecto de innovación docente desarrollado en una Facultad de Periodismo,

considero que contiene elementos perfectamente extrapolables a una Facultad de Derecho.

En el Plan de Estudios de la Licenciatura de Periodismo vigente en la Universidad del País Vasco hasta el día de hoy, el Área de Derecho Constitucional tiene encomendada la impartición de tres asignaturas, dos obligatorias y una optativa. En el segundo curso, “Derecho Constitucional y Autonómico”, en el tercer curso, “Derechos Fundamentales”, y en el cuarto y último curso de la carrera, “Conceptos Jurídicos Fundamentales” (esta última, optativa). Todas ellas son asignaturas cuatrimestrales con una carga lectiva de 6 créditos, esto es, 45 horas de clase.

Durante los últimos doce años he estado impartiendo una o dos de esas asignaturas. En los dos últimos cursos, la primera y la tercera de ellas. Se trata de las dos asignaturas en las que la utilización de medios audiovisuales resulta muy provechosa. Por lo que se refiere a la de “Derechos Fundamentales”, la clase práctica gira, obviamente, en torno al caso práctico centrado normalmente en un recurso de amparo y, por la relación directa con el futuro profesional del alumno, en el que se invoque la libertad de expresión.

## *6. 2. La dinámica de la clase práctica en Derecho Constitucional y Autonómico*

La clase práctica tiene una duración de 90 minutos y se imparte a grupos de entre 30 y 40 alumnos. Se basa en la proyección en clase de un DVD (50 minutos). Con anterioridad, el profesor realiza una exposición de 20 minutos sobre el tema y entrega al alumno un cuestionario (con diez o doce preguntas tipo test o de desarrollo breve) para responder en clase. Posteriormente tiene lugar un breve debate de unos 20 minutos y se procede a recoger los cuestionarios. La evaluación se basa en el cuestionario (con el que se controla la asistencia) y en las eventuales intervenciones orales de los alumnos en clase.

### *2.1. La exposición y evaluación de la segunda parte de la asignatura Derecho Constitucional de forma práctica: Transición política y proceso constituyente*

El programa de la asignatura consta de tres partes. Primera: Concepto jurídico y político de Constitución. Segunda: Transición política y Proceso constituyente en España. Tercera: Instituciones de la Monarquía Parlamentaria.

La primera y la tercera de la asignatura son puramente teóricas y se imparten mediante la tradicional clase magistral. La segunda es la que se expone de forma práctica a través de medios audiovisuales.

El material que se utiliza es la serie documental producida por Televisión Española y dirigida por Victoria Prego “La transición” que consta de 14 capítulos de una hora de duración. Como bibliografía básica se recomienda la obra de Victoria Prego basada en su documental “Así se hizo la transición” (Plaza y Janés, Madrid, 1995), el libro de Raúl Morodo: “La transición política” (Tecnos, 3ª edición, Madrid, 1997, con prólogo de Alfonso Guerra), en Temas Clave de la Constitución Española, y por su enfoque pluridisciplinar, abundancia de datos y rigor expositivo, “La transición democrática española” dirigida por los profesores Tezanos, Cotarelo y De Blas y editado por la Fundación Sistema (Madrid, 1989).

Por razones evidentes de limitación temporal no es posible proyectar en clase todos los capítulos del documental en su integridad. A las clases prácticas se dedican un tercio de las horas lectivas. Esto es 15 horas. Con ello la docencia se distribuye en 10 sesiones prácticas de 90 minutos.

Ello exige seleccionar previamente las escenas que se van a proyectar centrándonos en los episodios de mayor relevancia y trascendencia. La tarea no es fácil porque todo el material resulta del máximo interés pero resulta obligado realizar los preceptivos recortes para proyectar diez emisiones de 50 minutos.

Los títulos de los epígrafes correspondientes a cada una de las diez sesiones prácticas son los siguientes:

1. El asesinato del Almirante Carrero.
2. El “espíritu” del 12 de febrero”.
3. El fin del “aperturismo”.
4. La muerte de Franco.
5. La proclamación del Rey.
6. El primer gobierno de la Monarquía.
7. La dimisión de Arias Navarro y el nombramiento de Adolfo Suárez.
8. El último Pleno de las Cortes franquistas: La Ley para la Reforma Política.
9. La legalización del Partido Comunista.
10. Las primeras Cortes democráticas.

Creo obligado subrayar que en el caso de los alumnos de la Licenciatura de Periodismo (no así en la de Derecho), la clase práctica tiene un valor añadido. No importa ya sólo el fondo sino también la forma. No sólo el contenido, sino también el continente. Con esto quiero decir que, desde una perspectiva “periodística”, la obra de Victoria Prego resulta muy difícil de superar. Incluso diría sin intención hiperbólica alguna que resulta imposible de superar. Y ello por razones históricas o biológicas evidentes. Bastantes de los principales protagonistas y testigos de aquella época o han fallecido (J.M. Armero, J.M. de Areilza, Pío Cabanillas, Gutierrez Mellado...), o, lamentablemente, no gozan ya de la plenitud de sus facultades.

Los veinte minutos iniciales de exposición por parte del profesor son necesarios para anticipar resumidamente lo que se va a ver, situar los episodios en su contexto y presentar a los protagonistas de los mismos. Igualmente sirven para explicar algunos datos sobre el régimen político franquista cuyo conocimiento es necesario para la cabal comprensión de los hechos.

Los veinte minutos finales son ocasión tanto para resolver las dudas que se hayan podido plantear como para debatir cualquier tipo de cuestión controvertida. Y desde esta óptica, debo subrayar la satisfacción que los alumnos manifiestan por tener la oportunidad de estudiar con cierto detalle el proceso de la transición política. La principal razón por la que voy a continuar empleando este método, es la muy positiva respuesta de los alumnos y el alto interés mostrado. Ciertamente es que a ello contribuye decisivamente la amena presentación del documental. Se trata de un material muy riguroso pero presentado de una forma cinematográfica que engancha muy fácilmente al espectador. Esa parte final sirve también a efectos de evaluación para valorar las intervenciones de los alumnos.

Por otro lado, no es este el lugar para debatir sobre las lagunas y carencias que en materia de Historia Contemporánea en general, y de Historia de España en particular, presentan los estudiantes que llegan a la Universidad <sup>43</sup>. Lo que es indiscutible es que esas carencias dificultan notablemente, y en todo caso ralentizan, la enseñanza del Derecho Constitucional. Y desde esta óptica, creo que estas prácticas sobre la

---

<sup>43</sup> En su magistral aproximación a las causas y a la psicología de los protagonistas del 23 F, “Anatomía de un instante”, Javier Cercas refiere que a mediados de 2008, de una encuesta publicada en el Reino Unido se deducía que la cuarta parte de los ingleses pensaba que Winston Churchill era un personaje de ficción. Me temo que los resultados de una encuesta similar en relación a personajes de la Historia reciente de nuestro país podrían arrojar datos similares. CERCAS, J.: “Anatomía de un instante” Mondadori, Barcelona, 2009. Pág. 13.

transición política resultan muy convenientes y provechosas. Naturalmente, esta afirmación se basa en una determinada concepción sobre el objeto y el método del Derecho Constitucional. Una perspectiva meramente formalista considerará el estudio de la Historia Constitucional en general, y de la transición política en particular, como algo ajeno a nuestro objeto de estudio.

No creo que ello sea así. Al menos en una Facultad de Periodismo. Pero creo que en cierta forma también es válido para una Facultad de Derecho<sup>44</sup>. En este sentido creo oportuno concluir esta breve comunicación con una reflexión sobre el particular.

*2. 2. Justificación del estudio de La Transición política y el Proceso Constituyente para la correcta comprensión del régimen constitucional español y de la Constitución de 1978 como Constitución del consenso*

A la hora de elaborar mi proyecto docente y sobre todo en el momento en que tuve que defenderlo en el ya desaparecido primer ejercicio de las antiguas oposiciones a Profesor Titular, tuve siempre bien presente dos afirmaciones de dos grandes maestros de nuestra disciplina: Herman Heller y Pablo Lucas Verdú. Sobre dichas premisas construí el proyecto docente, y sobre ellas continúo, con mejor o peor fortuna, impartiendo la docencia<sup>45</sup>.

La primera, es la afirmación de Heller de la necesidad del conocimiento de la realidad social y política, para una cabal comprensión del significado y alcance de la norma constitucional: "Todo problema jurídico, sin excepción, - escribió Heller- tiene sus raíces, de un lado, en la sociología y del otro, mirando hacia arriba, en la esfera de lo ético-político. Por tanto, los problemas jurídicos no solamente pueden ser estudiados desde los puntos de vista causal y normativo, sino que, además, exige que se efectúe ese doble estudio"<sup>46</sup>.

La segunda premisa es la defensa realizada por Don Pablo Lucas de la función social última que desempeña el docente de Derecho Constitucional: fomentar el sentimiento constitucional: "Hay que conseguir interesar a las juventudes universitarias demostrándoles el imprescindible papel que el

---

<sup>44</sup> En todo caso, en el contexto (diferente) del Plan de estudios de Derecho considero factible realizar, al menos, 2 o 3 (de las diez sesiones) prácticas dedicadas a la Transición.

<sup>45</sup> TAJADURA, J.: El Derecho Constitucional y su enseñanza, Grijley, Lima, 2001.

<sup>46</sup> HELLER, H : (1927) La soberanía, FCE, México, Dº.F., 1995

derecho constitucional cumple en la organización democrática de la convivencia”<sup>47</sup>

Desde la primera de las perspectivas, resulta evidente que para explicar la arquitectura constitucional de la monarquía parlamentaria (objeto principal de la asignatura “Derecho Constitucional” de 2º de Periodismo puesto que en 3º se estudia “Derechos Fundamentales”) es preciso comprender el significado y alcance del “consenso” (posición de la monarquía, sistema electoral, posición del Senado, status del Tribunal Constitucional...). Y creo, sinceramente, que la única forma de que el alumno comprenda el valor y alcance de ese consenso en el que, en definitiva, reside el éxito de nuestro sistema constitucional, es explicarle con cierto detalle el origen y las circunstancias históricas, políticas e ideológicas que rodearon el alumbramiento de la CE de 1978. En última instancia he comprobado que la explicación de la transición permite avanzar después con cierta rapidez, por ejemplo, en la exposición del tema relativo a la Jefatura del Estado.

Por otro lado, y desde la perspectiva del sentimiento constitucional, explicar el origen de la Constitución, es exponer de forma sencilla su principal virtud, esto es, su carácter auténticamente integrador, su condición de fruto del consenso mayoritario de la sociedad española.

A mayor abundamiento, es obvio que la correcta comprensión del significado y alcance de un Texto Constitucional exige tener en cuenta las distintas dimensiones o facetas de este: jurídica, política, axiológica e histórica. Ahora bien, probablemente sea su dimensión histórica la faceta menos destacada de los Textos Constitucionales. Y desde un punto de vista histórico, lo que caracteriza a las constituciones y las distingue del resto de normas jurídicas, es que son normas de crisis. Las constituciones nacen siempre en el contexto de las grandes crisis históricas de la vida de los pueblos. El Poder Constituyente es un poder de crisis porque actúa siempre en los momentos de mayores convulsiones políticas y sociales. Ese tiempo de crisis, nos recuerda el profesor Carlos de Cabo, “es el propiamente ‘constitucional’ en el sentido de que es el único en el que las Constituciones surgen como necesidad”<sup>48</sup>. Ello contrasta con el dato indiscutible de que para elaborar un buen Texto Constitucional se requieren unas condiciones de tranquilidad, sosiego y reflexión. Por eso podemos decir que las

---

<sup>47</sup> LUCAS VERDU, P.: Curso de Derecho Político, Madrid, Tecnos, 1972. Concretamente, es fundamental, LUCAS VERDU, P.: El sentimiento constitucional, Reus, Madrid, 1985. También, brevemente, TAJADURA, J.: “El sentimiento constitucional” en Claves de Razón Práctica, núm. 77, 1997.

<sup>48</sup> DE CABO, C.: La reforma constitucional, Trotta, Madrid, 2003

constituciones surgen siempre cuando tienen que hacerlo, pero eso ocurre en el peor momento posible. Nada de extraño tiene, por tanto, que los Textos Constitucionales, lejos de ser obra perfecta de la racionalidad humana, presenten numerosos defectos. Defectos que traen causa de las críticas circunstancias que rodearon su alumbramiento, en definitiva, de su tiempo.

Ese contexto debe ser explicado a los alumnos. Ello se puede hacer de forma transversal al analizar cada uno de los temas o bien, de forma sistemática, como si se tratara de un solo bloque. Dentro de esta segunda opción se sitúa el modelo de clase práctica con utilización de medios audiovisuales que aquí, sintéticamente, he expuesto.

La mayor satisfacción de esta experiencia ha sido la respuesta positiva de la amplia mayoría de los alumnos. Su “memoria histórica” es muy limitada y agradecen que se les permita aproximarse a un apasionante proceso histórico que –lamentablemente- desconocen.

En todo caso es evidente que el número de sesiones prácticas dedicadas al estudio de la Transición política será diferente en el contexto de la Facultad de Periodismo (donde no veo ningún problema en dedicar las diez sesiones) que en el de la Facultad de Derecho (donde podría resultar útil, por las razones expuestas, dedicar 2 o 3 sesiones al tema).

Pero con independencia del número de prácticas dedicadas al tema creo que el formato en sí de la sesión, centrado en la proyección de un fragmento de unos 50 minutos de duración del documental “La Transición” (V. Prego), puede resultar útil tanto para los alumnos de Periodismo como para los de Derecho.

Bilbao, 1 de junio de 2009.

## 7. El uso de la IP TV en la docencia de Derecho de la Información

Loreto Corredoira, Prof<sup>a</sup> Titular D<sup>o</sup>. Constitucional, U. Complutense

### Enlaces de acceso a:

- [AUDIO](#) ponencia
- [VÍDEO](#) (reserva [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#))
- Todos los vídeos [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#)

**Título de la ponencia:** “El uso de la IP TV en la docencia de Derecho de la Información”. *Experiencia de creación de una EBT en Ciencias Sociales.*

**Nombre y apellidos:** Loreto Corredoira y Alfonso

**Puesto académico:** Profesor titular de Derecho de la Información

**Institución de procedencia:** Secc. Departamental de Derecho Constitucional Facultad de Cc. Información, Complutense de Madrid

**correo electrónico / web personal:** [loretoc @ ccinf.ucm.es](mailto:loretoc@ccinf.ucm.es)

[www.ucm.es/info/e-tv](http://www.ucm.es/info/e-tv) - [infosociedad.blogspot.com](http://infosociedad.blogspot.com)

### Texto

Con la ponencia se hace referencia básicamente al método seguido en la E-Televisión es una Empresa de Base Tecnológica del vivero de la Universidad Complutense de Madrid, especializada en aplicaciones y estudios sobre Medios Digitales en Internet y, en particular destacan sus canales de Televisión IP, uno con marca propia orientada al mundo educativo [www.teleclip.tv](http://www.teleclip.tv), y otro de marca universitaria [www.ucm.es/info/e-tv](http://www.ucm.es/info/e-tv)

La promotora es Loreto Corredoira, que es titular de los derechos de uso sobre las marcas registradas y la propiedad intelectual del canal Teleclip TV que aporta a la EBT.



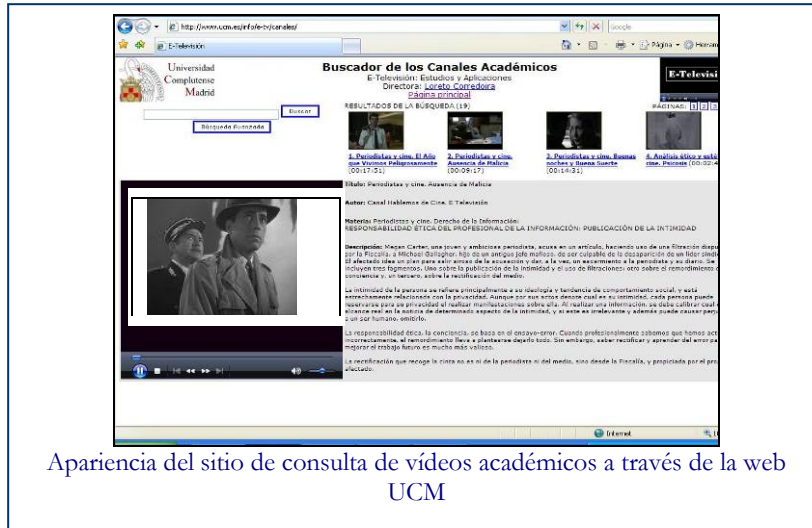
Interesa destacar en este Seminario de Innovación los productos cuya aplicación educativa es más clara.

Líneas de Negocio	Productos o Servicios
<b>Canales de Internet TV (Producción y distribución de contenidos on line)</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Explotación del canal Teleclip TV, el sitio de Televisión por Internet hecho por y para niños</li><li>2. Gestión de canales de Video a la Carta</li><li>3. Administración de contenidos on line</li><li>4. Producción de contenidos en español para Internet</li><li>5. Producción audiovisual para entornos educativos</li></ol>
<b>Consultoría Tecnológica</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Diseño de aplicaciones para la Alfabetización digital en el ámbito escolar</li><li>2. Asesoramiento sobre plataformas y soluciones IP de televisión a medios, empresas e instituciones</li><li>3. Distribución de Licencias de Plataformas de nuestros <i>partners</i></li><li>4. Desarrollo de Portales de Video on Demand y Televisión para docencia e investigación o para Televisión Corporativa</li></ol>

Hemos adaptado licencias de Flash para su uso en español, con criterios de usabilidad para niños, imitando la apariencia de TV convencional y añadiéndole propiedades (descargas, envío de e-mail, etc) y convirtiéndolo en un auténtico “medio”.

E-Televisión ó en adelante **e-TV**, también tiene y desarrolla aplicaciones sobre e-Learning, para el uso de los Medios en Docencia e Investigación.

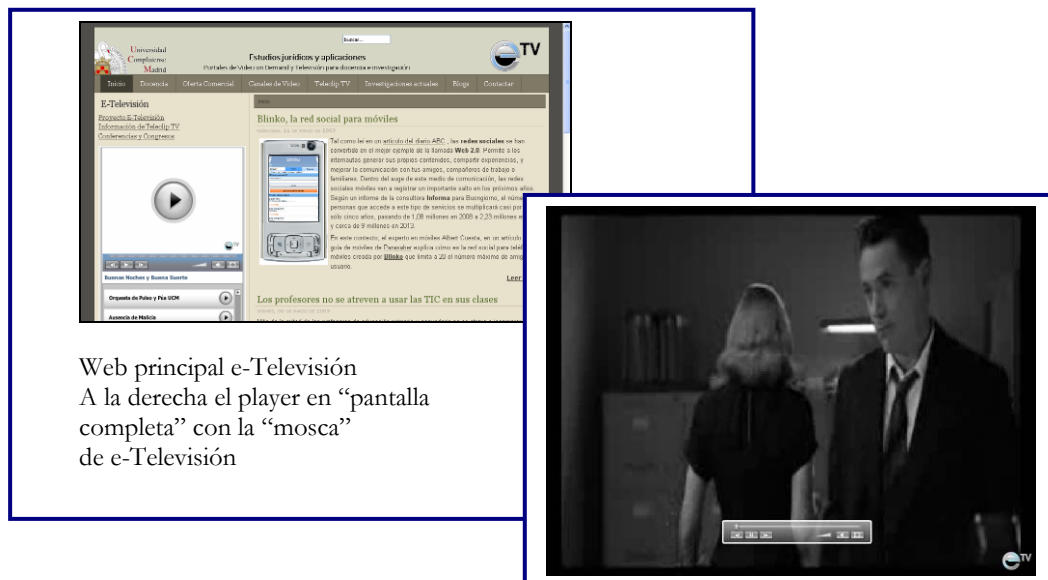
Además **elaboramos productos de uso educativo** como este Canal de vídeos para apoyo en clases sobre Cine que utilizamos en la Universidad Complutense ([www.ucm.es/info/e-tv/canales](http://www.ucm.es/info/e-tv/canales)) y que tiene un potencial de **crecimiento exponencial en el área hispano-hablante**.



Apariencia del sitio de consulta de vídeos académicos a través de la web UCM

El exponencial de crecimiento de esta oferta es inmenso. Tan sólo en América Latina hay 15 millones de universitarios, a los que se debe añadir los hispanos de EEUU, los españoles, así como futuros estudiantes de Grado y Posgrados europeos o internacionales que se interesen por la formación en España.

Esta imagen muestra los mismos canales académicos que se distribuyen en la web de la UCM vinculada a esta EBT, pero en una tecnología más avanzada, flexible, que permite compartir, subir o editar un video directamente desde cualquier parte del mundo, etc.



Web principal e-Televisión  
A la derecha el player en "pantalla completa" con la "mosca" de e-Televisión

Canales para la enseñanza del Derecho de la Información, que incluye fragmentos breves de películas a modo de cita, campañas publicitarias, spots de contenidos ideológicos, etc. todos los vídeos para su el estudio de los sujetos, medios y empresas de comunicación

## Descripción de otros productos.

Este proyecto explota una **Televisión por Internet para niños**, con marca y dominio propio en **Teleclip.TV**, que ya está *on line* desde octubre de 2007. Se trata de un canal de contenidos para los 300 millones de hispano-parlantes y usuarios de Internet, inspirado en el fenómeno YouTube y en las tendencias del mercado multimedia que conocemos a fondo y que exponemos en este Plan de Negocio. La web de texto complementaria al canal está en [www.telecliptv.es](http://www.telecliptv.es).

Este producto –que comenzó de modo embrionario como proyecto de investigación de la UCM en mayo de 2007- ha sido ya contratado por instituciones de prestigio (como Feria Madrid es Ciencia, Fundación UCM, Comunidad de Madrid, A3 Televisión, TVN de Chile), y ha acudido a diversas Ferias, como el American Film Market de California (2007), Mundo Internet (2008), las JTT/SIMO 2008 celebrada en la Universidad Politécnica de Madrid (2008) a iniciativa de la OTRI-UCM.





Con el nuevo diseño de *Internet Platform* que E-TV lanzó en diciembre de 2008 estos canales serán más fáciles de usar e incorporar en otras web, mediante el “embed” o por incorporación de “mini-players” en otros sitios.

## **8. Herramientas en la enseñanza a distancia**

María Salvador, Prof<sup>a</sup>. Derecho político, UNED

### **Enlaces de acceso a:**

- [AUDIO](#) ponencia
- [VÍDEO](#) (reserva [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#))
- Todos los vídeos [AQUÍ](#) o [AQUÍ](#)

**Título de la ponencia:** “Herramientas en la enseñanza a distancia”

**Nombre y apellidos:** María Salvador Martínez

**Puesto académico:** Profesora Contratada Doctor de Derecho Constitucional

**Institución de procedencia:** Departamento de Derecho Político, UNED

**correo electrónico / web personal:** msalvador @ der.uned.es

El objetivo de esta ponencia es realizar una breve exposición de los diferentes tipos de herramientas que las nuevas tecnologías nos permiten utilizar en la enseñanza a distancia y que, con el cambio de paradigma que supone la adaptación al modelo de Bolonia, cada vez estarán más extendidas también en la enseñanza presencial.

El nuevo modelo educativo que traen consigo las reformas derivadas de los Acuerdos de Bolonia supone, además de otras muchas cosas, un cambio en los roles que hasta ahora han desempeñado alumnos y profesores. Por decirlo de forma muy simplificada, mientras que en el modelo clásico el alumno desempeñaba un papel esencialmente pasivo, recibiendo las clases magistrales del profesor y aprendiendo lo que en ellas se explicaba, a partir de ahora el alumno debe desempeñar un papel mucho más activo. La información básica se ha multiplicado y está al alcance del alumno a través de diferentes medios; por eso, el papel del profesor ya no va a ser tanto el de transmitir esa información, como el de orientar al alumno, incentivarle, ayudarle a resolver problemas, enseñarle a adquirir esa información, ha utilizarla y a transformarla en conocimiento.

Este cambio de modelo en las relaciones entre alumnos y profesores coincide en el tiempo con una verdadera revolución tecnológica que nos ofrece una variedad de nuevas herramientas que facilitan ese cambio de actitud tanto en unos como en otros. Las conocidas TICs ponen a nuestro servicio las herramientas necesarias para que los elementos de nuevo modelo formativo (el autoaprendizaje, la evaluación continua...) puedan hacerse realidad. En el caso de las Universidades a Distancia, como la UNED, dichas herramientas no son complementarias, sino esenciales; en las Universidades presenciales, en las que se mantienen las clases magistrales y el contacto entre alumnos y profesores es mucho más sencillo, estas herramientas son de carácter complementario, pero, de cualquier forma, resultan también imprescindibles. Por eso, la exposición de las diferentes herramientas que se utilizan en la UNED y la valoración de ellas puede resultar de interés y utilidad a las universidades presenciales.

Los principales tipos de herramientas que se utilizan en la UNED pueden clasificarse del siguiente modo:

### *8. 1. Herramientas básicas que sirven de soporte a las demás.*

Los elementos básicos que podemos utilizar y en los que podemos residenciar otras herramientas complementarias son, en primer lugar, las páginas web, que existen ya en todas las universidades y que permiten elaborar una página propia del profesor o de la asignatura en la que ofrecer toda la información básica: programa de la asignatura, objetivos, metodología, materiales básicos, materiales complementarios... las posibilidades son prácticamente infinitas.

En segundo lugar hay que mencionar las plataformas de cursos virtuales, que se utilizan también en un buen número de universidades presenciales y a las que se accede desde la página de la universidad. Como se explica en otras comunicaciones de esta jornada, las dos plataformas que utiliza la UNED son WebCT y aIF. En ambos casos la utilización es la siguiente: se

ofrece a los alumnos la información y los materiales que necesitan, así como otros de carácter complementario; se mantiene la comunicación con el alumno, atendiendo foros y chats; se cuelgan herramientas de autoevaluación; y se organizan grupos de trabajo para el seguimiento de los alumnos.

## *8. 2. Herramientas para la transmisión de información y la organización de contenidos*

Dentro de este tipo de herramientas quisiera, a su vez, distinguir dos tipos:

### *2.1. Las que utilizan como soporte la palabra*

La herramienta básica aquí es el archivo de texto, con el que podemos ofrecer al alumno desde información sobre la asignatura (programas, horarios, programación de exámenes, instrucciones sobre trabajos...) hasta todos los materiales necesarios para cursarla (materiales teóricos, resúmenes de temas, esquemas, materiales normativo y jurisprudencial).

En este tipo de herramientas las posibilidades son mayores de las que pueda parecer a primera vista. Y creo que precisamente el reto pedagógico de los próximos años estará en la elaboración de materiales que sirvan para potenciar ese nuevo rol activo de los alumnos, más allá de facilitarles el contenido básico de la asignatura, que ellos mismos pueden encontrar sin dificultad por diversos medios, sin ir más lejos, acudiendo a los manuales clásicos que continuarán editándose. Ese cambio de rol del profesor al que antes hemos hecho referencia exige que no nos limitemos a hacer lo que hemos hecho hasta ahora (aunque sea usando TICs) sino a que dirijamos a los alumnos utilizando recursos diferentes.

Un buen ejemplo de ello son los “mapas conceptuales”. Existen varios programas de software libre en la red, sólo para fines de educativos, que permiten elaborar “mapas conceptuales” (*CmapTools*, *Smartdraw*, *VEU*).

Pues bien, con estos programas se pueden elaborar mapas con los conceptos fundamentales de cada uno de los temas de la asignatura, son otra forma de organizar los contenidos básicos de la misma y una herramienta muy útil para promover el aprendizaje activo. El objetivo es presentar esos conceptos con su significado, de forma jerarquizada e interrelacionado los mismos. No se trata de un esquema, sino de un “mapa” en el que dibujar los conceptos que el alumno debe dominar y en el que se puede ver el lugar que ocupan esos conceptos y la relación que existe entre ellos. Este tipo de materiales son muy útiles al inicio del estudio de un tema, para que el alumno tenga una idea del contenido del mismo, y, al final, para comprobar que se ha adquirido el conocimiento que exige el tema. Además permiten también incorporar actividades de navegación (enlaces a páginas web, a otros mapas, a documentos, a material multimedia), actividades de autoevaluación (enlace a otro programa, mapas incompletos para completar...), actividades de discusión (poniendo en común mapas elaborados por diferentes personas...)

## *2.2. Las que utilizan como soporte la imagen y el sonido, o sólo el sonido*

Existe también la posibilidad de utilizar programas que nos permiten grabar sonido, o imagen y sonido, para, con ello, transmitir a los alumnos explicaciones sobre la asignatura o sobre el contenido de la misma. La UNED tiene una larga experiencia en este tipo de herramientas, ya que desde hace más de treinta años funcionan la radio y la televisión educativas, y, en los últimos meses, se han incorporado también las videoclases. Los programas de radio, de televisión se graban, se emiten y, lo más interesante, se almacenan en una sección de la página de la UNED (TeleUned) donde están permanentemente accesibles para los alumnos. Las videoclases se graban y pueden ubicarse donde prefiera el profesor, en TeleUned o en otro lugar. Técnicamente este tipo de medios son cada vez más sencillos de utilizar y existen programas de software muy sencillos para realizar grabaciones de este tipo (*Window movie maker*, por ejemplo).

En la Universidad a distancia estas herramientas se han utilizado para sustituir a las clases magistrales, sin embargo, a mi juicio, aquí también se



trata de aprovechar las posibilidades técnicas para llegar al alumno por otra vía, que a él le resulta muy atractiva, e incentivarle, plantearle retos, fomentar su aprendizaje activo. Para ello cada vez existen más herramientas que combinar (*Adobe presenter*, por ejemplo, que permite combinar grabaciones de audio con presentaciones de *power point*) y que dan como resultado materiales multimedia con muchas posibilidades pedagógicas diferentes y muy atractivos para los alumnos.

### *8. 3. Herramientas de comunicación*

En este tipo de herramientas hay que incluir los Blogs, por ejemplo, y los Foros y Chats que se residen en plataformas virtuales. En la UNED los foros y chats son un recurso de las dos plataformas virtuales que utilizamos y que se ha demostrado de enorme utilidad, sobre todo en los estudios de licenciatura-grado. Permiten a los alumnos plantear todo tipo de dudas, muchas de las cuales contestan otros alumnos, con lo que se establece un diálogo muy interesante entre ellos; permiten al profesor incentivar a los alumnos, planteando casos o supuestos para resolver; y, en el caso del alumno a distancia, le hacen sentir que forma parte de la comunidad universitaria.

### *8. 4. Herramientas de autoevaluación*

Las nuevas tecnologías también nos abren un mundo apenas explorado en nuestra universidad, que es el de la autoevaluación. Se trata de instrumentos que permiten al alumno comprobar el nivel de sus conocimientos. Pero no sólo eso. Una herramienta de autoevaluación bien elaborada permite poner trampas a los alumnos, llevarle a los conceptos más confusos, ponerle a prueba para que él mismo se dé cuenta de sus limitaciones. Esta es, a mi juicio, la verdadera utilidad de estas herramientas. A diferencia de las Universidades presenciales, la UNED, por sus características, tiene una larga experiencia en este tipo de herramientas. Tradicionalmente a los alumnos se les hacían llegar unos cuadernillos de autoevaluación (unos test con los

resultados al final). Ahora podemos utilizar desde un simple archivo de texto con un test y los resultados, hasta herramientas más atractivas para los alumnos, como por ejemplo, el programa *Hot Potatoes*. Se trata de un software libre en la red para fines educativos, elaborado por la Universidad de Cambridge para los cursos de idiomas, que permite elaborar crucigramas, test, pruebas en las que hay que unir trozos sueltos de frases, rellenar huecos en frases... todo ello con pistas, si las pide el alumno, lo cual le resta puntos, y con un comentario final explicativo sobre las respuestas acertadas y las erradas.

## OTROS ESTUDIOS DE INTERÉS PARA LA INNOVACIÓN DOCENTE EN DERECHO Y EL DERECHO CONSTITUCIONAL

A continuación se da acceso al contenido de más de cuarenta comunicaciones de interés del III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas 'Innovación y calidad en la docencia del Derecho' (U. de Sevilla, 17-18 septiembre 2009). Publicación en la web de [www.innovaciondocentejuridica.es](http://www.innovaciondocentejuridica.es)

Se trata de una selección realizada por Lorenzo Cotino de entre las 126 ponencias y comunicaciones en razón del interés general de innovación docente, por no estar centradas en asignaturas concretas ajenas al Derecho constitucional

Acceso al listado completo de las 126 ponencias y comunicaciones en <http://www.innovaciondocentejuridica.es/listadocongresistas.htm>

Se facilita un enlace directo al contenido de la ponencia o comunicación.

Asimismo, dispone de un **enlace de reserva a documentos .zip**:

[- AQUÍ a las cinco comunicaciones de especial interés para el Derecho constitucional.](#)

[- AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

Asimismo, se facilita el acceso y descripción de contenidos del estudio de mi Universidad en el que participo, *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, ISBN: 978-84-692-7498-9, Edición electrónica: ISBN: 978-84-692-7502-3.

[Acceso completo AQUÍ](#)

[Enlace de reserva](#)

## **PRIMERO. PONENCIAS DE ESPECIAL RELEVANCIA PARA EL DERECHO CONSTITUCIONAL**

### **1. Listado alfabético de los autores y título de la comunicación**

Puede acceder al enlace directo pulsando sobre cada entrada.

- [Barrero Ortega, Abraham, Prof. Tit. Derecho constitucional, U. Sevilla, Reflexiones y tendencias para la docencia del Derecho Constitucional en el marco del EEES.](#)
- [Carmona Contreras, Ana, Prof<sup>a</sup>. Tit. Derecho constitucional, U. Sevilla, La plataforma virtual como vehículo privilegiado del proceso formativo. Reflexiones en torno al caso de los Derechos Fundamentales.](#)
- [Carrasco Durán, Manuel, Prof. Tit. Derecho administrativo, U. Sevilla, El juego de los Derechos Fundamentales.](#)
- [Cotino Hueso, Lorenzo, Prof. Tit. Derecho constitucional, U. Valencia, La enseñanza de derechos fundamentales sobre la base del ponencias de los alumnos con tratamiento directo de materiales jurisprudenciales y normativos y el seguimiento de un método de pasos.](#)
- [González Hernández, Esther, Prof<sup>a</sup>. Tit. Derecho constitucional, U. Rey Juan Carlos, Un modelo de “enseñanza participativa” del Derecho Constitucional.](#)

○ [AQUÍ a las cinco comunicaciones de especial interés para el Derecho constitucional.](#)

## **2. Reflexiones y tendencias para la docencia del Derecho Constitucional en el marco del EEES**

Barrero Ortega, Abraham, Prof. Tit. Derecho constitucional, U. Sevilla

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las cinco comunicaciones de especial interés para el Derecho constitucional.](#)

### **3. La plataforma virtual como vehículo privilegiado del proceso formativo. Reflexiones en torno al caso de los derechos fundamentales**

Carmona Contreras, Ana, Prof<sup>a</sup>. Tit. Derecho constitucional, U. Sevilla

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las cinco comunicaciones de especial interés para el Derecho constitucional.](#)

#### **4. El juego de los derechos fundamentales**

Carrasco Durán, Manuel, Prof. Tit. Derecho administrativo, U. Sevilla

Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación  
Docente en Ciencias Jurídicas

○ [AQUÍ a las cinco comunicaciones de especial interés para el Derecho constitucional.](#)

**5. La enseñanza de derechos fundamentales sobre la base del ponencias de los alumnos con tratamiento directo de materiales jurisprudenciales y normativos y el seguimiento de un método de pasos**

Cotino Hueso, Lorenzo, Prof. Tit. Derecho constitucional, U. Valencia

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las cinco comunicaciones de especial interés para el Derecho constitucional.](#)



## **6. Un modelo de enseñanza participativa del Derecho Constitucional**

González Hernández, Esther, Prof<sup>a</sup>. Tit. Derecho constitucional, U. Rey Juan Carlos

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las cinco comunicaciones de especial interés para el Derecho constitucional.](#)

## **SEGUNDO. REFLEXIÓN GENERAL DEL PROCESO BOLONIA, RENOVACIÓN, DISEÑO Y PLANIFICACIÓN DE LA DOCENCIA EN DERECHO**

### **1. Listado alfabético de los autores y título de la comunicación**

Puede acceder [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\)](#).

O a cada una, pulsando sobre cada entrada.

- Cano Galán, Yolanda, Derecho y cine: implementación y diseño de una estrategia docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior.
- Chocrón Giráldez, Ana, La planificación de la acción tutorial en el campo de las ciencias jurídicas.
- Clavería Gosálbez, Luis Humberto, Notas sobre la renovación de la actividad docente en la etapa preinformática.
- Díez Estella, Fernando, La calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: una propuesta metodológica para su evaluación y mejora en los estudios jurídicos.
- García Caracuel, María-Bertrán Girón, María-Pérez Lara, Jose Manuel, Presentación de los proyectos “enseñanza del Derecho mediante supuestos prácticos interdisciplinarios e interdepartamentales y “equipos docentes.
- Goñi Rodríguez de Almeida, María, La iniciación a la investigación como nueva herramienta docente.
- Grimaldos García, María Isabel, Nuevas formas de aprendizaje en el EEES: implicando activamente al alumno en la elaboración de contenidos propios de la asignatura.
- Igartua Miró, M<sup>a</sup> Teresa-Solís Prieto, Carmen-Seguimiento del trabajo personal del alumno en la enseñanza-aprendizaje: luces y sombras.

- Iñiguez Ortega, Pilar, Motivación y estrategias de aprendizaje en Ciencias Jurídicas. Análisis empírico con enfoque de género.
- Jiménez Navas, María del Mar-La tutoría aplicada a la Ciencia Jurídica.
- Lazo Vitoria, Ximena, Algunas reflexiones sobre la evaluación en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior.
- Leal, Adorna, Mar, Innovación en la enseñanza-aprendizaje a través del trabajo tutorado.
- León Benítez, María Reyes, Pros y contras sobre la innovación educativa en el aprendizaje jurídico.
- López Ulla, Juan Manuel, Planificar la docencia para el aprendizaje.
- Malo de Molina Zamora, Diana-Zaballos González, Clemente, La importancia del diseño de las actividades como herramienta formativa en las asignaturas jurídicas.
- Marín Lopez, Manuel Jesús, El papel del «Coordinador de Curso» en la nueva metodología docente”.
- Martín Ríos, Pilar-Villegas Delgado, César, La evaluación criterial: utilidad de las rúbricas o matrices de valoración.
- Mateos y de Cabo, Oscar Ignacio, Los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje del Derecho dentro del marco del EEES.
- Medina Plana, Raquel, Pensamiento crítico en los estudios de Derecho definición, gradación y evaluación de una competencia transversal en ciencias sociales y jurídicas.
- Parejo Guzmán, M<sup>a</sup>José, Las innovaciones docentes en las ciencias jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior.
- Peralta Carrasco, Manuel, El profesor Universitario ante las nuevas realidades metodológicas y retos formativos del EEES.
- Pérez Madrid, Francisca, Movilidad y enseñanza tutorial: participación de estudiantes en seminarios y reuniones científicas con profesores universitarios.
- Rollnert Liern, Göran, "Innovación y Calidad en la docencia del Derecho"

## **2. Derecho y cine: implementación y diseño de una estrategia docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior**

Cano Galán, Yolanda

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

### **3. La planificación de la acción tutorial en el campo de las ciencias jurídicas**

Chocrón Giráldez, Ana

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

#### **4. Notas sobre la renovación de la actividad docente en la etapa preinformática**

Clavería Gosálbez, Luis Humberto,

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

**5. La calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior:  
una propuesta metodológica para su evaluación y mejora en  
los estudios jurídicos**

Díez Estella, Fernando,

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación  
Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

**6. Presentación de los proyectos enseñanza del Derecho mediante supuestos prácticos interdisciplinarios e interdepartamentales y equipos docentes**

García Caracuel, María-Bertrán Girón, María-Pérez Lara, José Manuel

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)



## **7. La iniciación a la investigación como nueva herramienta docente**

Goñi Rodríguez de Almeida, María,

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

**8. Nuevas formas de aprendizaje en el EEES: implicando activamente al alumno en la elaboración de contenidos propios de la asignatura**

Grimaldos García, María Isabel

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **9. Seguimiento del trabajo personal del alumno en la enseñanza-aprendizaje: luces y sombras**

Igartua Miró, M<sup>a</sup> Teresa-Solís Prieto, Carmen

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **10. Motivación y estrategias de aprendizaje en Ciencias Jurídicas. Análisis empírico con enfoque de género**

Iñiguez Ortega, Pilar

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **11. La tutoría aplicada a la Ciencia Jurídica**

Jiménez Navas, María del Mar

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **12. Algunas reflexiones sobre la evaluación en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior**

Lazo Vitoria, Ximena

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación  
Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

### **13. Innovación en la enseñanza-aprendizaje a través del trabajo tutorado**

Leal, Adorna, Mar

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **14. Pros y contras sobre la innovación educativa en el aprendizaje jurídico**

León Benítez, María Reyes

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)



## **15. Planificar la docencia para el aprendizaje**

López Ulla, Juan Manuel

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **16. La importancia del diseño de las actividades como herramienta formativa en las asignaturas jurídicas**

Malo de Molina Zamora, Diana-Zaballos González, Clemente

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **17. El papel del «Coordinador de Curso» en la nueva metodología docente**

Marín Lopez, Manuel Jesús

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **18. La evaluación criterial: utilidad de las rúbricas o matrices de valoración**

Martín Ríos, Pilar-Villegas Delgado, César

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

O [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **19. Los nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje del Derecho dentro del marco del EEES**

Mateos y de Cabo, Oscar Ignacio

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

**20. Pensamiento crítico en los estudios de Derecho  
definición, gradación y evaluación de una competencia  
transversal en ciencias sociales y jurídicas**

Medina Plana, Raquel

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación  
Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **21. Las innovaciones docentes en las ciencias jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior**

Parejo Guzmán, M<sup>a</sup>José

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación  
Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **22. El profesor Universitario ante las nuevas realidades metodológicas y retos formativos del EEES**

Peralta Carrasco, Manuel

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)



**23. Movilidad y enseñanza tutorial: participación de estudiantes en seminarios y reuniones científicas con profesores universitarios**

Pérez Madrid, Francisca

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **TERCERO. METODOLOGÍAS, ESTRATEGIAS Y EXPERIENCIAS CONCRETAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO**

### **1. Listado alfabético de los autores y título de la comunicación**

Puede acceder [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\)](#).

O a cada una, pulsando sobre cada entrada.

- Alejos Juez, M<sup>a</sup> Teresa, La vinculación de lengua y contenidos en la enseñanza en inglés del sistema jurídico anglo-americano en los estudios de Derecho.
- Álvarez González, Elsa M.-Zamora Roselló, Remedios-Lara López, Antonio M<sup>a</sup>, El aprendizaje colaborativo: técnica y metodologías de adquisición de las competencias transversales en las Ciencias Jurídicas.
- Amaya Rico, Victor, El libro electrónico como un soporte de innovación en la docencia del Derecho.
- Ayala Cadiñanos, Irene –Ordeñana Gezuraga, Ixusko, Intervención coordinada en dos asignaturas de la licenciatura en Derecho dirigida a mejorar la capacidad de expresión oral de los alumnos.
- Casares Marcos, Anabel, La incorporación del alumno a una nueva forma de impartir docencia. Innovación educativa y el juego de rol como método de enseñanza-aprendizaje.
- Cerrato Guri, Elisabet-Marin Consarnau, Diana, La metodología de simulación con base de semivirtualidad aplicada a una asignatura jurídica.
- Cubiles Sánchez-Pobre, Pilar, La evaluación como instrumento del aprendizaje del Derecho.

- Del Vás González, Juana María, Metodologías activas en la enseñanza universitaria.
- Espuny Tomás, M.J.-García González G. Cañabate Pérez, Josep-Gala Durán, Carolina- Paz Torres, Olga, Evaluación del trabajo cooperativo en asignaturas jurídicas virtuales.
- González García, Jesús María, El uso de filmaciones de juicios y vistas en el ámbito docente: algunas cuestiones jurídicas de interés.
- Gutiérrez Berlinches, Álvaro-de Prada Rodríguez, Mercedes-Cubillo López, Ignacio José, Las visitas a los juzgados como actividad práctica.
- Guichot Reina, Emilio, Esbozo de un método alternativo y complementario de enseñanza jurídica y de aproximación a la tarea del jurista: la creación normativa.
- Maldonado Devis, Mónica- Cobas Cobiella, M<sup>a</sup> Elena, Party and Law. Una experiencia.

## **2. La vinculación de lengua y contenidos en la enseñanza en inglés del sistema jurídico anglo-americano en los estudios de Derecho**

Alejos Juez, M<sup>a</sup> Teresa

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

### **3. El aprendizaje colaborativo: técnica y metodologías de adquisición de las competencias transversales en las Ciencias Jurídicas**

Álvarez González, Elsa M.-Zamora Roselló, Remedios-Lara López, Antonio M<sup>a</sup>

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

O [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

#### **4. El libro electrónico como un soporte de innovación en la docencia del Derecho**

Amaya Rico, Víctor

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

**5. Intervención coordinada en dos asignaturas de la licenciatura en Derecho dirigida a mejorar la capacidad de expresión oral de los alumnos**

Ayala Cadiñanos, Irene –Ordeñana Gezuraga, Ixusko

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

**6. La incorporación del alumno a una nueva forma de impartir docencia. Innovación educativa y el juego de rol como método de enseñanza-aprendizaje**

Casares Marcos, Anabel

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)



## **7. La metodología de simulación con base de semivirtualidad aplicada a una asignatura jurídica**

Cerrato Guri, Elisabet-Marin Consarnau, Diana

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **8. La evaluación como instrumento del aprendizaje del Derecho**

Cubiles Sánchez-Pobre, Pilar

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **9. Metodologías activas en la enseñanza universitaria**

Del Vás González, Juana María

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **10. Evaluación del trabajo cooperativo en asignaturas jurídicas virtuales**

Espuny Tomás, M.J.-García González G. Cañabate Pérez, Josep-Gala  
Durán,Carolina- Paz Torres, Olga

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación  
Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **11. El uso de filmaciones de juicios y vistas en el ámbito docente: algunas cuestiones jurídicas de interés**

González García, Jesús María

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **12. Las visitas a los juzgados como actividad práctica**

Gutiérrez Berlinches, Álvaro-de Prada Rodríguez, Mercedes-Cubillo López,  
Ignacio José

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación  
Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

**13. Esbozo de un método alternativo y complementario de enseñanza jurídica y de aproximación a la tarea del jurista: la creación normativa**

Guichot Reina, Emilio

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **14. Party and Law. Una experiencia**

Maldonado Devis, Mónica- Cobas Cobiella, M<sup>a</sup> Elena,

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación  
Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)



## **CUARTO. HERRAMIENTAS Y NUEVAS TECNOLOGÍAS EN LA ENSEÑANZA DEL DERECHO**

### **1. Listado alfabético de los autores y título de la comunicación**

Puede acceder [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\)](#).

O a cada una, pulsando sobre cada entrada.

- Capote Pérez, Luis Javier, Campus virtuales y enseñanza del Derecho. La experiencia del Proyecto Lefis (Law&ITC Shared Virtual Campus).
- De Miguel Bárcena, Josu, La webquest como método de aprendizaje del Derecho.
- Delgado García, Ana María-Oliver Cuello, Rafael, Relaciones entre la plataforma moodle y la planificación docente en las Ciencias Jurídicas.
- Flores Doña, M<sup>a</sup> de la Sierra-Tapia Sánchez, María Rosa, Glosario e-derecho: nuevo modelo de construcción y gestión del conocimiento jurídico mediante la Red.
- Gallego Peragón, José Manuel, Las plataformas de teleformación como soporte para la enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las ciencias jurídicas.
- Gómez Corona, Esperanza, El uso de plataformas virtuales de enseñanza como recurso educativo.
- González Castilla, Francisco, "Derecho y revés": una propuesta videográfica para el diálogo jurídico en el aula.
- González Ríos, Isabel-Ávila Rodríguez, Carmen M<sup>a</sup>, Técnicas de enseñanza-aprendizaje que favorecen el trabajo en equipo, el

autoaprendizaje y el juicio crítico en asignaturas jurídicas. La aplicación de la plataforma Moodle.

- Herranz Torres, Alberto, La WebQuest como herramienta de aprendizaje activo en la Historia del Derecho.
- López García, Mabel-Souvirón Morenilla, José María, El Wiki como recurso para desarrollar competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- López García, José Antonio- Pérez Jaraba, M<sup>a</sup> Dolores- Ruiz Ruiz, Ramón- del Real Alcalá, Alberto, Sobre el seguimiento de la elaboración de trabajos individuales de los alumnos: leer y escribir en la era de internet.
- López-Sidro López, Ángel-El empleo de espacios virtuales para el debate en la docencia de Derecho-foros y blogs.
- Mazuelos Flores, M<sup>a</sup> Dolores-Borrueal Toledo, Paloma- Arenas Viruez, Margarita, Los sistemas de innovación docente: aplicación práctica del portafolio como herramienta de cambio del sistema de trabajo.
- Monterroso Casado, Esther, De Miguel Pascual, Roberto, La utilización de recursos colaborativos a través del aula virtual.
- Pérez Guerrero, M<sup>a</sup> Luisa-Sánchez Cano, Antonio-Galdón Mangas, María de la O, Los observatorios y portales virtuales como mecanismos de apoyo al aprendizaje en el grado en Derecho.

## **2. El mundo virtual: second life y su aplicación a la enseñanza del Derecho**

Abril Larraínzar, M<sup>a</sup> del Puy - Escudero Herrera, Concepción

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas Larraínzar, M<sup>a</sup> del Puy - Escudero Herrera, Concepción, El mundo virtual: second life y su aplicación a la enseñanza del Derecho](#)

O [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

### **3. Campus virtuales y enseñanza del Derecho. La experiencia del Proyecto Lefis (Law&ITC Shared Virtual Campus)**

Capote Pérez, Luis Javier

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

#### **4. La webquest como método de aprendizaje del Derecho**

De Miguel Bárcena, Josu

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **5. Relaciones entre la plataforma moodle y la planificación docente en las Ciencias Jurídicas**

Delgado García, Ana María-Oliver Cuello, Rafael

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **6. Glosario e-derecho: nuevo modelo de construcción y gestión del conocimiento jurídico mediante la Red**

Flores Doña, M<sup>a</sup> de la Sierra-Tapia Sánchez, María Rosa

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **7. Las plataformas de teleformación como soporte para la enseñanza-aprendizaje en el ámbito de las ciencias jurídicas**

Gallego Peragón, José Manuel

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)



## **8. El uso de plataformas virtuales de enseñanza como recurso educativo**

Gómez Corona, Esperanza

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **9. Derecho y revés: una propuesta videográfica para el diálogo jurídico en el aula**

González Castilla, Francisco

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

**10. Técnicas de enseñanza-aprendizaje que favorecen el trabajo en equipo, el autoaprendizaje y el juicio crítico en asignaturas jurídicas. La aplicación de la plataforma Moodle**

González Ríos, Isabel-Ávila Rodríguez, Carmen M<sup>a</sup>

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **11. La WebQuest como herramienta de aprendizaje activo en la Historia del Derecho**

Herranz Torres, Alberto

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **12. El Wiki como recurso para desarrollar competencias en el proceso de enseñanza-aprendizaje**

López García, Mabel-Souvirón Morenilla, José María

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

**13. Sobre el seguimiento de la elaboración de trabajos individuales de los alumnos: leer y escribir en la era de internet.**

López García, José Antonio- Pérez Jaraba, M<sup>a</sup> Dolores- Ruiz Ruiz, Ramón- del Real Alcalá, Alberto

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

O [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **14. El empleo de espacios virtuales para el debate en la docencia de Derecho-foros y blogs**

López-Sidro López, Ángel

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

**15. Los sistemas de innovación docente: aplicación práctica del portafolio como herramienta de cambio del sistema de trabajo**

Mazuelos Flores, M<sup>a</sup> Dolores-Borrueal Toledo, Paloma- Arenas Viruez,  
Margarita

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

O [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)



## **16. La utilización de recursos colaborativos a través del aula virtual**

Monterroso Casado, Esther, De Miguel Pascual, Roberto

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **17. Los observatorios y portales virtuales como mecanismos de apoyo al aprendizaje en el grado en Derecho**

Pérez Guerrero, M<sup>a</sup> Luisa-Sánchez Cano, Antonio-Galdón Mangas, María de la O

[Enlace directo a esta comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas](#)

○ [AQUÍ a las 35 comunicaciones de otros temas de interés \(7 MB\).](#)

## **QUINTO. CONTENIDOS Y ACCESO A LA OBRA “MIRADAS A LA INNOVACIÓN: EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EN LA DOCENCIA DEL DERECHO”**

Descripción de contenidos y acceso a los mismos de la reciente obra en la que varios autores de este libro participan:

**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, ISBN: 978-84-692-7498-9, Edición electrónica: ISBN: 978-84-692-7502-3.

[Acceso completo AQUÍ](#)

[Enlace de reserva](#)

Con Prólogo de Salvador Montesinos Oltra, Degà de la Facultat de Dret y una “Introducción. Miradas a la innovación en la docencia del Derecho”, por José García Añón, Coordinador para la Convergencia en el EEES. Facultat de Dret

## **1. Metodologías de enseñanza-aprendizaje**

[Acceso completo AQUÍ](#)

[Enlace de reserva](#)

Aprendizaje cooperativo en Derecho Penal: algunas estrategias, por Alberto Alonso Rimo, Derecho Penal

Metodología de Aprendizaje Cooperativo y Teorías de la Justicia, por María José Añón Roig y José García Añón, Filosofía del Derecho

Role Playing y utilización de un blog para la asignatura “Problemas de teoría y filosofía política” , por Encarnación La Spina, Instituto Universitario de Derechos Humanos, UV

Política y proceso penal: Una visión práctica del proceso penal mediante el análisis de casos reales con implicaciones políticas, por José Martín Pastor, Derecho Procesal

Estrategias y metodologías para un aprendizaje efectivo del Derecho Financiero y Tributario: clínica jurídica, ABP, formación a la carta y las TIC, por Pilar Alguacil Marí y Pilar Bonet Sánchez, Derecho Financiero y Tributario

Aprendizaje del Derecho Civil a través de simulación de juicios, por José Ramón De Verda, Derecho Civil

Materiales y método de innovación docente en Derecho Constitucional en el grupo piloto de ADE-Derecho, por Göran Rollnert Liern, Lorenzo Cotino Hueso y Remedio Sánchez Ferriz, Derecho Constitucional

## **2. Derecho, Cine y Literatura**

[Acceso completo AQUÍ](#)

[Enlace de reserva](#)

Aprender Derecho a través del cine, por Sergio Villamarín, Historia del Derecho

Derecho y Literatura. Racionalidad jurídica e imaginación literaria, por Cristina García Pascual, Filosofía del Derecho

### **3. Aprendizaje del Derecho a través de las TIC**

[Acceso completo AQUÍ](#)

[Enlace de reserva](#)

Tutoriales para la docencia del Derecho Procesal Penal. Un ejemplo de introducción de nuevas tecnologías en la docencia, por José Bonet Navarro, Derecho Procesal

Diseño y elaboración de unidades de aprendizaje sobre de Habilidades Jurídicas fundamentales utilizando eXeLearning, por José García Añón, Filosofía del Derecho

Utilización de Second Life para el aprendizaje del Derecho con casos simulados en los tribunales, por Antoni Llorente, Becario Convergencia F. de Dret Nadia Revenga, Becaria TIC, UIEUV

Utilización de las TIC para la docencia de prácticas de Teoría del Derecho, por Víctor Merino Sancho, Instituto Universitario de Derechos Humanos, UV

Aprendizaje del derecho a través de materiales audiovisuales: producción, edición y distribución de vídeos en el servidor multimedia de la Universitat de València, por José Antonio García Sáez, Becario Proyecto TIC

#### **4. Experiencias y modalidades de docencia del Derecho**

[Acceso completo AQUÍ](#)

[Enlace de reserva](#)

Resultados del método de evaluación continua en el módulo Práctico de la asignatura de Nacionalidad y Extranjería, por Isabel Reig Fabado, Derecho Internacional Privado

La vertiente práctica del Derecho internacional privado: tarea del alumno, por Carmen Azcárraga Monzonís, Derecho internacional privado

De la enseñanza al aprendizaje del Derecho del Trabajo (relación individual) , por Fernando Fita Ortega, Derecho del Trabajo y Seguridad Social

Derecho y Revés. Una propuesta videográfica para el diálogo jurídico en el aula, por Francisco González Castilla, Derecho Mercantil

**ANEXO. DOCUMENTOS SOBRE EL DEBATE DE LA  
INCORPORACIÓN DE DERECHO AL PROCESO DE  
BOLONIA**



## **MANIFIESTO “SAQUEMOS LOS ESTUDIOS DE DERECHO DEL PROCESO DE BOLONIA”**

Primeros firmantes:

- Eduardo García de Enterría
- Luís Díez-Picazo
- Aurelio Menéndez
- Francisco Laporta
- Enrique Gimbernat
- Francesc De Carreras
- Tomás-Ramón Fernández
- Santiago Muñoz Machado
- Manuel Atienza

Y 1.346 firmantes más.

<http://sites.google.com/site/saquemosderechodebolonia/>

### ***Texto:***

*El proceso de reforma de los planes universitarios conocido como proceso de Bolonia puede suponer para los estudios de derecho en nuestro país un paso atrás, seguramente irreversible, que determinará la degradación de las profesiones jurídicas y el empequeñecimiento de la aportación de los juristas a la organización de la convivencia y la estructuración de la sociedad española del siglo XXI. El daño que tal retroceso ocasionará a la construcción de las instituciones y la articulación de las relaciones entre ciudadanos y poderes públicos no puede ser pasado por alto. Nos sentimos por ello en el deber de hacer una seria advertencia a la comunidad universitaria y a la autoridad educativa, y solicitar con toda firmeza que los estudios jurídicos sean excluidos del proceso de Bolonia y tratados con el rigor que su importancia requiere.*

*El camino que está tomando en nuestro país el diseño de los planes de estudio para la formación en derecho ignora el papel de los juristas en la compleja sociedad actual, y se dirige a fomentar un perfil inferior de*

280

*profesional como mero aplicador mecánico de normas vigentes. En definitiva, confunde lamentablemente lo que debe ser un grado en derecho con lo que es un ciclo de estudios profesionalizado para la formación de personal subalterno. Pero igual que los médicos no son asistentes técnicos sanitarios, los juristas no son asistentes técnicos jurídicos. En una realidad jurídica e institucional muy compleja, con ámbitos de regulación y decisión política extremadamente diversificados, y marcos normativos de convivencia heterogéneos, el jurista ha de sustentar su actividad profesional en una sólida formación general y básica, con un sentido profundo de la estructura del orden jurídico y un dominio de las categorías que constituyen la columna vertebral de las distintas instituciones y disciplinas que ha de aplicar. En una sociedad cruzada por innumerables regulaciones, en la que el ciudadano goza además de un alto grado de garantías jurídicas y protección normativa, necesitamos un jurista capaz de mediar entre la ley y los ciudadanos, entre el poder público y la vida social, de forma que esas normas que posibilitan la convivencia humana sean operativas en la realidad social, y los ciudadanos y los organismos públicos puedan ser orientados por profesionales del derecho conscientes de su ineludible misión de gozne entre el poder y los individuos y grupos sociales. Los juristas no deben concebirse a sí mismos como meros aplicadores de pequeñas parcelas del derecho vigente.*

*Los planes y directrices que en muchas de nuestras universidades están imponiéndose incurren en ese grave error de confundir la profesionalización del jurista con la mera destreza práctica en la aplicación de preceptos. En algunos casos se llega al extremo de incluir en los estudios técnicas auxiliares, como la contabilidad o los formularios de escritos y contratos, que denotan una mentalidad empequeñecida y simplista de lo que es la dimensión profesional del jurista. El riesgo que corremos es evidente: la creación de un jurista menor, liviano y acrítico, con tendencia al pragmatismo de vía estrecha y a la docilidad, incapaz de elevarse por encima de las pequeñas y eventuales regulaciones del día para proyectar una verdadera mirada profesional al mundo del derecho. Casi todo el derecho que vaya aprendiendo de esa forma estará derogado antes de que acabe sus estudios de grado. El jurista profesional no es un mecánico que trabaja sectorialmente en el taller del derecho. Estamos hablando de jueces, técnicas de la Administración civil, letrados, asesoras de agencias económicas, abogados, es decir, estamos hablando de juristas completos y profesionales, de hombres y mujeres capaces de responder al profundo desafío jurídico que plantea ante nosotros la sociedad futura.*

*Un jurista versátil, conocedor de la historia de las instituciones, poseedor de las herramientas conceptuales básicas de cada disciplina, formado en la sistemática del ordenamiento y que domine las técnicas del raciocinio y la argumentación jurídica, es capaz además de acceder en poco tiempo a cualquier reducto especializado del orden jurídico. Pero esto no configura un programa de “destrezas”, “competencias” o “habilidades” dirigido a formar ningún “espíritu de liderazgo y empresa”, como afirma el desalentador documento de la Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho celebrada en 2007. Se trata de un proceso de formación y estudio pausado y dirigido, incompatible con la mala retórica pedagógica que preside todo el proceso de Bolonia. Los planes de estudio de Derecho actualmente en vigor son fruto de una reforma que supuso un paso atrás. Se procedió simplemente a comprimir el plan de 1953 en un ciclo más corto que adoptara la fórmula, que entonces se presentó como mágica, de cuatrimestres, optativas y “créditos”, pero se continuó enseñando lo mismo y con los mismos métodos anticuados y pasivos. Todos tuvimos la oportunidad entonces de modificar nuestros procedimientos de enseñanza y abrirnos a pedagogías más acordes con los tiempos. Muy pocos lo hicieron. El resultado fue la bajada del primer escalón hacia la degradación de los estudios. Con la imposición del proyecto de Bolonia, fruto de un insensato voluntarismo apriorístico en favor de cualquier directriz que se adopte en Europa, se va a continuar esa degradación. Ahora adopta la forma de una apuesta mediocre por los conocimientos supuestamente prácticos y útiles del derecho con la vista puesta en un grado destinado a servir de carta de presentación en los primeros niveles del mercado de trabajo. Después todo se fía a los “masters”. Pero ¿qué clase de trabajo puede aspirar a desarrollar una suerte de auxiliar jurídico? ¿Y qué “master” serio puede imaginarse a partir de un grado como ese?*

*Las primeras experiencias del proceso de Bolonia aplicado al derecho han sido en algunos países tan desastrosas que han determinado su abandono. El más admirado entre nosotros desde el punto de vista de estos estudios, Alemania, simplemente ha declinado la invitación europea a unirse a la aventura. En las pocas Facultades españolas que ya se están impartiendo se ha conseguido que funcionen sin ruidos simplemente porque los estudios según el plan ¡son más fáciles que los anteriores! De hecho se trata de continuar en la infantilización del estudiante universitario mediante simples manuales, “deberes” semanales sencillos, y controles periódicos de examen, como en la enseñanza secundaria. Todo ello ha de llevarnos al convencimiento de que el proceso de Bolonia tal y como está siendo*

*proyectado sobre los estudios de Derecho, supondrá con toda probabilidad una degradación de la formación del jurista y un perjuicio social irreparable para el futuro de la construcción de la sociedad española tanto por lo que atañe a su articulación interna como por lo que respecta a sus relaciones internacionales y globales. Sencillamente no tendremos juristas aptos para afrontar ese futuro. Por ello solicitamos con toda convicción que se excluya a los estudios de Derecho de semejante proceso, y convocamos a nuestros compañeros de todos los claustros de esas Facultades a una reflexión seria sobre el destino de la formación del jurista en el siglo XXI.*

## **INTERESANTE REFLEXIÓN FRENTE AL MANIFIESTO, POR JUAN IGNACIO RUIZ PERIS**

Juan Ignacio Ruiz Peris, Catedrático de Derecho mercantil de la Universidad de Valencia, frente al Manifiesto lanza una reflexión para más de 500 miembros del PDI de la Facultad de Derecho de Valencia. Dada la intención, naturaleza y destinatarios de la misma, se considera oportuno su reproducción.

Estimados compañeros solo una reflexión:

*He leído con la atención que merece, dada la extraordinaria autoridad de algunos de los firmantes, el manifiesto que envía Manuel Atienza.*

*Muchas de sus reflexiones críticas me parecen muy acertadas pero no comparto la atribución de los grandes males futuros previstos en el mismo al proceso de reorganización de los estudios universitarios de los estados miembros de la UE conocido como "proceso Bolonia".*

*Es cierto que este proceso presenta especiales dificultades en el ámbito de los estudios jurídicos. Estas proceden a mi juicio del componente nacional de los estudios jurídicos que no se encuentra presente en los estudios de matemáticas o en los de ciencias empíricas incluidas las ciencias de la salud, o en las humanidades y tan solo en mucha menor medida que en los estudios jurídicos en otras ciencias sociales como la economía y la psicología.*

*El otro gran reto es la pluralidad lingüística ya que el objeto de nuestro estudio es el lenguaje, una peculiar forma de lenguaje que vincula supuestos de hecho y consecuencias jurídicas.*

*La ausencia de un lenguaje común no solo normativo sino también académico supone un serio obstáculo a cualquier intento de lograr un espacio único de conocimiento en el ámbito jurídico que permita el conocimiento mutuo la intercambiabilidad de los estudios y la posibilidad de lograr, poco a poco, la creación de un Derecho común europeo.*

*Ambas cuestiones se encuentran ausentes del manifiesto. Éste se centra en la reducción del tiempo de enseñanza y en la sustitución de una enseñanza "tipo Sorbona" en que todos los juristas españoles hemos sido formados basada en la comunicación de información por una "tipo Oxford" fundada en la adquisición de habilidades.*

*En una y otra los buenos profesores saben conseguir lo fundamental: ayudar a los alumnos a que creen su propio criterio, crear universitarios y no seguidores, iluminar y no deslumbrar, crear juristas que den y no solo que reciban.*

*Y es que el manifiesto achaca a Bolonia y aun al proceso anterior de sustitución del Plan de 1953 por el sistema de créditos la imposibilidad de formar a un jurista completo consciente del ordenamiento y con su propia visión crítica del mismo y su sustitución por un mero técnico mas o menos especializado.*

*No deseo yo tampoco tal sustitución, propia de quien contempla el Derecho como artesanía, ni siquiera como arte, y mucho menos como ciencia.*

*Pero por mi parte tiendo mas a pensar que las causas del pretendido fracaso estriban en nosotros mismos, en nuestra propia comunidad universitaria poco dada a los cambios, y menos a los que implican un cambio total de actitud docente, para el cual quizá no estemos preparados, y en un poder público tendente a no evaluar económicamente el coste de las modificaciones sobre la filosofía que parece inmanente a cualquier administración incluida la universitaria del "coste cero".*

*No creo que haya que atribuir a Bolonia males distintos de los que, al menos en mi modesto juicio, produce. Y de otro lado las posibilidades que se vislumbran, tras quizá un período de cierta anarquía, que no siempre es negativa desde la perspectiva de la creación, son bastante interesantes. Un mercado con mayor posibilidad de intercambio en el ámbito jurídico una reflexión serena y continuada sobre las instituciones y el mestizaje jurídico, o las posibilidades de crear el caldo de cultivo en el ámbito de la reflexión jurídica del futuro Derecho global desde Europa.*

*No digo que el proceso actual y su ejecución sean los acertados para conseguir estos fines - no lo creo yo tampoco-, pero al menos son un paso en este sentido, que a mi juicio es el acertado, y conlleva la inapelable*

*necesidad de centrar la docencia en el sentido y comprensión de las instituciones, puesto que la posibilidad de entendernos entre nosotros, entre Comon Law y Civil law, entre la cultura centro y nordeuropea y la mediterránea entre la tradición eslava y la jacobina - que ya es tradición también-, exigen una docencia crítica y centrada en los grandes problemas. La docencia precisamente que desean muchos de los firmantes del manifiesto y que también yo mismo anhelo. De otra parte el ejemplo de Alemania no parece que nos convenga. Ellos tienen el mejor sistema de formación jurídica de la civil law. Nosotros no. Ellos pueden permitirse el lujo de esperar que los demás converjamos a sus niveles de calidad. No es nuestro caso. De todas formas Alemania nos lleva también una increíble delantera en mestizaje jurídico y análisis de la comon law.*

*No creo que nosotros debamos adoptar posturas aislacionistas que nos sustraigan de la corriente principal de cambios en Europa aunque si es preciso tomar en cuenta las especificidades de los estudios jurídicos al hacerlo. Especificidades que no se presenten en gran medida en materias como la filosofía del Derecho que cultiva con excelente calidad precisamente el promotor del manifiesto o la historia del derecho pero si se encuentran presentes en el caso del Derecho civil, del penal o incluso, aunque en menor medida, del Derecho mercantil que cultivo.*

*Por tanto, hay que evitar errar el tiro en estas cosas. No creo que Bolonia sea la causante de los males que le achaca el manifiesto, tampoco creo en su bondad intrínseca. Agradezco a los redactores y firmantes del manifiesto esta oportunidad de debate y de permitirnos a todos quizá ordenar nuestras ideas respecto al proceso, pero creo que antes de rechazarlo de plano es preciso un debate de mayor envergadura y extensión sobre la cuestión.*

## **INTERESANTE RÉPLICA A LA ANTERIOR OPINIÓN FRENTE AL MANIFIESTO, POR ANDRÉS BOIX PALOP**

Andrés Boix Palop, Profesor titular de Derecho administrativo de la Universidad de Valencia, respecto de la anterior opinión del Prof. Ruiz Peris, lanza una nueva reflexión para más de 500 miembros del PDI de la Facultad de Derecho de Valencia. Dada la intención, naturaleza y destinatarios de la misma, se considera oportuno su reproducción. A saber:

*Os remito una contestación a la interesante reflexión que nos hizo llegar a través de la lista Juan Ignacio Ruiz.*

*Estimado Nacho:*

*No me resisto a responder a tu sugerente comentario de hace ya unos días. He tratado de esperar, por eso de que tengo la sensación, a veces, de ser muy pesado. Pero también me parece que este tipo de discusiones abiertas son enriquecedoras, muy interesantes y que hemos de cuidarlas. Lo cual empieza por corresponder a tu generoso texto y darle, a su vez réplica. [...]*

*En cuanto al motivo sustantivo de este mensaje, esto es, el Manifiesto y sobre todo tu razonada crítica y exposición de los motivos por los que crees que yerra, me gustaría agradecerte de nuevo el tiempo que has dedicado a su lectura y a hacernos llegar tus críticas. Y transmitirte las razones que me hacen, compartiendo gran parte de lo que señalas, haberlo firmado.*

*Coincido contigo en que, lamentablemente, el Manifiesto, la reacción, llega tarde y que la cuestión debiera haber merecido un debate más amplio y profundo. Precisamente ése es el principal motivo por el que me parece importante apoyar el texto, por si hubiera una pequeña posibilidad de parar el proceso y, una vez en ese estadio, reflexionar con más calma, seriedad y exigencia sobre cómo queremos que sean los estudios jurídicos en España y, más en concreto, en una Universidad pública. Lamentablemente, el proceso actual ha sido impuesto sin apenas escuchar a la comunidad universitaria y a los profesores, como tampoco ha atendido a las peculiaridades de los distintos títulos (que, como muy bien señalas, son claras en el Derecho) más allá de excluir de raíz de Bolonia a los estudios unánimemente juzgados como "serios" e "importantes" (Medicina,*



*Arquitectura) porque ahí, al parecer, una formación de baratillo todavía no es aceptable para la sociedad. La única manera de revertir la situación y dotarnos del debate que un cambio tan importante requiere es parar el proceso, sacar Derecho de Bolonia y ver qué hacemos con estos estudios. Y, siendo cierto que la reacción llega tarde, también lo es que más vale tarde que nunca.*

*Respecto de la necesidad de armonización y de atender a cómo se hacen las cosas en otros países, creo que es obvio que ello no pasa necesariamente por el modelo Bolonia. Medicina, sin ir más lejos, está excluida del mismo y, convendremos todos, pocos saberes están más homogeneizados en la Unión Europea, e incluso fuera de ella. El Derecho, que por los condicionantes que bien señalas es menos susceptible de total armonización, ¿acaso no podría ser más sensato que también tuviera un proceso de homogenización propio, decidido entre las gentes del Derecho, y no en el magma falsamente homogenizador de Bolonia?*

*Porque, y esta es otra, ¿alguien sabe cómo se come la mayor movilidad y el reconocimiento mutuo de los estudios cuando seremos casi el único país europeo con un modelo de 4 años? ¿Valdrá nuestro grado como los grados de 3 años de la mayor parte de los países o pretenderemos, y ya veremos el éxito que tenemos, que nos lo homologuen al grado+postgrado de 5 años? ¿Valdrá nuestro grado como el alemán, que seguirá con 5 años? Todo ello sin mencionar el paradójico hecho de que, para armonizar, las Facultades de Derecho del país hayan tenido carta blanca para hacer sus propios planes del primer al último módulo, con una explosión de diversidad y exotismo que empezará a dificultar la movilidad incluso dentro de España.*

*Y es que no se trata de aislacionismo ni de resistencia al cambio. Nadie niega la necesidad de converger con Europa. Tampoco nadie niega que haya que cambiar muchas cosas en cómo venimos haciendo nuestro trabajo, porque el mundo ha cambiado y habrá que dar respuesta a nuevos retos. Por último, parece evidente que a Universidad no puede permitirse vivir ajena a las necesidades de la sociedad que nos paga. Y, si todo ello lleva a que haya que empezar a diseñar una modalidad B de estudios menos exigentes para la mano de obra que el sector servicios requerirá en el futuro, pensemos con calma cómo hacerlo y pongamos manos a la obra. ¿Pero tiene sentido renunciar desde un principio a formar a las elites del país y conformar un modelo donde, desgraciadamente, el papel de la Universidad pública se*

*limitará a proporcionar un nuevo bachillerato adaptado a las necesidades sociales y económicas que nuestros días?*

*Por todo ello te invito a firmar el manifiesto, caso de que haya logrado convencerte y aunque es obvio que no puedo ser sino pesimista respecto al posible efecto que pueda tener. Como todas las autoridades académicas repiten, Bolonia ha de aplicarse "sí o sí". Y como señaló recientemente una Vicerrectora de esta Universidad, a ser posible cuanto más pronto mejor "para evitar el debate por la vía del hecho consumado". Pero creo que, aunque con pocas posibilidades de éxito, vale la pena intentarlo.*

*Y, si no hay manera, pues habrá que tratar de extraer lo mejor del nuevo estado de cosas. Donde, como dices, se abren enormes oportunidades. Y es cierto que el grado de libertad enorme que tendrán centros y Universidades, idealmente, permitiría ser ambiciosos y poner en marcha proyectos muy interesantes. Tengo dudas, eso sí, respecto de que la dinámica económica y, sobre todo, institucional que todos conocemos, eso sí, nos vaya a permitir ser capaces de hacerlo. Pero coincido contigo en que, en cualquier caso, si no lo hacemos será, sobre todo, culpa nuestra. De momento, la verdad, y para empezar, echo en falta una discusión amplia y participativa tanto en nuestra Universidad como en nuestro centro sobre qué queremos hacer con esa libertad, sobre cómo deseamos aprovechar esas múltiples oportunidades que nos da el actual marco. Si este debate sirve para incitar a que esa reflexión se produzca habrá servido, al menos, de algo.*

*[...]*