

LOS ESTUDIOS JURÍDICOS Y EL PROCESO DE BOLONIA

Reflexiones críticas tras la reforma universitaria en España

María del Pilar Pérez Álvarez
Universidad Autónoma de Madrid
pilar.perez@uam.es

(Comisión: 10.- Educación Jurídica en el Grado y en el Posgrado. Profesiones Jurídicas)

Sumario: I. Introducción. II.- ¿Qué es el Plan Bolonia?- III.- El modelo universitario diseñado por el EEES.- 3.1. Organización curricular en dos niveles: El Grado y el Posgrado.- 3.2.- La adopción del Sistema Europeo de Créditos (ECTS).- 3.3. La formación en competencias hacia la profesionalización. Promoción de un cambio en la metodología docente. IV.- Métodos tradicionales y de aprendizaje activo de los estudiantes en los estudios jurídicos. V.- Conclusiones

Resumen:

En los dos últimos cursos académicos se ha producido una profunda reforma del sistema educativo universitario en España. El nuevo contexto europeo ha influido notablemente tanto a nivel organizativo como normativo, y ello, a pesar de que el EEES no es el único Espacio de Educación Superior donde se integra nuestro país.

La legislación española ha sufrido en los últimos años numerosas y profundas reformas con el objetivo de adaptar nuestro sistema educativo al Espacio Europeo de Educación Superior con el horizonte temporal de 2010.

Exploraremos el camino de la reforma, deteniéndonos en qué es y qué propugna el llamado Proceso de Bolonia (Bologna Process). Como es sabido, el objetivo primigenio de todo este proceso, que comienza con la Declaración de Bolonia, es, a priori, razonable: la armonización de los estudios superiores en Europa para establecer un sistema de titulaciones fácilmente comparables y homologables, que facilite la movilidad de estudiantes y profesores en aras de una mayor empleabilidad y competitividad. Sin embargo, en relación con el Derecho, el problema es evidente: operamos con contenidos y métodos distintos. A nivel europeo, si bien se ha abordado la unificación normativa en aspectos concretos del derecho privado, la realidad actual del derecho europeo, en lo que se refiere al derecho privado, es el de un conjunto de ordenamientos autónomos donde el principal sistema para regular las relaciones transfronterizas sigue siendo el recurso al Derecho internacional privado que interviene para fijar la competencia judicial y determinar la legislación aplicable. Ni siquiera el Derecho romano o el Derecho comparado, materias que por antonomasia pueden explicar lo común y lo diferente, son contempladas del mismo modo y con la misma importancia en los estados miembros del Espacio de Educación Superior y, a la hora de enseñar estas materias, las tradiciones metodológicas difieren de un país a otro.

I. INTRODUCCIÓN:

En los dos últimos cursos académicos se ha producido una profunda reforma del sistema educativo universitario en España, implantándose de forma generalizada el llamado Plan o Proceso de Bolonia¹. Sin embargo, nuestro país había emprendido el camino hacia la convergencia europea

¹ El nuevo contexto europeo ha influido notablemente tanto a nivel normativo como organizativo y ello, a pesar de que el EEES no es el único Espacio de Educación Superior en el que se integra nuestro país. *Vid.* sobre el Espacio común de Educación Superior ALCUE: <http://www.educacion.es/educacion/universidades/politica-internacional/espacio-comun-educacion-superior.html> donde encontramos información sobre esta iniciativa de

mucho antes, realizando varias reformas reglamentarias con el objetivo de agilizar el proceso de armonización del sistema universitario español con el *Espacio Europeo de Educación Superior* y alcanzar la convergencia europea en 2010.

El Gobierno reguló esta cuestión en varios cuerpos normativos, y ello, en virtud de la competencia atribuida en exclusiva al Estado por los párrafos 1, 18 y 30 del número 1 del artículo 149 de la Constitución española, al aludir, respectivamente -y en conexión con el artículo 27-, a la igualdad de todos los españoles en el ejercicio del derecho al estudio, a las normas básicas del régimen estatutario de los funcionarios y a las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales y con arreglo a diversas cláusulas – artículos 37, 88.2 y disposición adicional 3ª de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades². En concreto se reglamentó esta cuestión en los siguientes Reales Decretos:

- RD 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título³.
- RD 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional⁴.
- RD 1272/2003, de 10 de octubre, por el que se regulan las condiciones para la declaración de equivalencia de títulos españoles de enseñanza superior universitaria o no universitaria a los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional⁵.
- RD 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado⁶.
- RD 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado⁷.
- RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales⁸, en el que se derogan las dos normas anteriores tal y como se indica en la Disposición Derogatoria Única⁹. Si bien, al haber optado muchas universidades, entre ellas la Universidad Autónoma de Madrid, por la implantación progresiva¹⁰ por cursos académicos de los nuevos Planes de estudios, nos encontramos en

los países de América Latina, el Caribe y la Unión Europea para la constitución de un entorno de interacción y cooperación bilateral y multilateral de sus sistemas de educación superior.

² BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2001.

³ BOE, de 11 de septiembre de 2003.

⁴ BOE, de 18 de septiembre de 2003.

⁵ BOE, de 24 de octubre de 2003.

⁶ BOE de 25 de enero de 2005.

⁷ BOE de 25 de enero de 2005.

⁸ BOE de 30 de Octubre de 2007.

⁹ *Quedan derogados los Reales Decretos 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias oficiales de Grado y 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios oficiales de Posgrado, sin perjuicio de lo establecido en la disposición transitoria segunda.*

¹⁰ La Disposición adicional primera del RD 1393/2007, dispone que la implantación de las nuevas enseñanzas “*podrá realizarse de manera simultánea, para uno o varios cursos, o progresiva, de acuerdo con la temporalidad prevista en el correspondiente plan de estudios*”

un momento de tránsito entre ambas regulaciones. De modo que -según establece la Disp. Trans. 2ª del RD mencionado, 1393/2007, la ordenación anterior será de aplicación *a los estudiantes que en la fecha de entrada en vigor de este real decreto, hubiesen iniciado sus estudios universitarios oficiales conforme a anteriores ordenaciones.*

- RD 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

Antes de explorar el camino de la reforma nos detendremos en qué es y qué propugna Bolonia (*Bologna Process*). Para pasar a analizar después su implantación en relación con los estudios de Derecho y preguntarnos cuál es la realidad universitaria española en el momento actual promoviendo el debate entre los asistentes sobre el mejor modo de formar a nuestros juristas tanto en el Grado como en el Posgrado.

II. **¿QUÉ ES EL PLAN BOLONIA¹¹?**

La Declaración de Bolonia¹² es un acuerdo intergubernamental firmado el 19 de junio de 1999 por los Ministros de Educación de 29 países –los 26 países de la Unión Europea más Islandia, Noruega y Suiza- a la que luego se han ido adhiriendo otros 17 países de la Asociación Europea de Libre Comercio (más conocida por su acrónimo inglés EFTA: *European Free Trade Association*¹³) y del Este y Centro de Europa¹⁴. La Declaración recoge un compromiso de cooperación educativa en enseñanza superior y sienta las bases para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). Un año antes, se puede encontrar algún precedente, en la Declaración de la Sorbona, de 25 de mayo de 1998, *para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*, firmada por los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, donde ya se subrayaba el papel fundamental de las Universidades en el desarrollo de la “Europa del conocimiento” y se insistía en la necesidad de promocionar una zona Europea para la Educación Superior dedicada a reforzar las identidades nacionales e intereses comunes, como medio para fomentar la movilidad, la empleabilidad y el desarrollo global del continente europeo. Igualmente, en esta Declaración ya se señalaba que la flexibilidad del sistema se conseguiría mediante la adopción del sistema de créditos ECTS y semestres que permitirán la convalidación de los créditos obtenidos en algunas universidades europeas. Unos meses después se dió un nuevo impulso hacia la integración de un EEES con la firma de la *Carta Magna de las Universidades europeas*, firmada por los rectores asistentes al IX Centenario de la

¹¹ Para más información sobre el Proceso de Bolonia, vid. el sitio oficial 2007-2010 <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna> o también la página vinculada al Ministerio de Educación: <http://www.educacion.es/boloniaeees/inicio.html> [Consulta: 27-09-2011].

¹² Documento disponible en la página Web del Ministerio de Educación http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf [Consulta: 28-09-2011]

¹³ La asociación se fundó en 1960 en Estocolmo con el objetivo de eliminar progresivamente los derechos arancelarios y otros obstáculos a las exportaciones de productos entre los países miembros. Actualmente únicamente forman parte de ella 4 países (Islandia, Liechtenstein, Noruega y Suiza). *Vid.* el sitio web de la asociación: <http://www.efta.int/> [Consulta, 02-02-2010]

¹⁴ En concreto, en la reunión de Praga, de 19 de mayo de 2001, se incorporaron al proceso: Croacia, Chipre, Turquía y Liechtenstein. En septiembre de 2003, a través del Comunicado de Berlín, se incorporan: Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, La Santa Sede (The Holy See), Rusia, Serbia y la República de Macedonia. En 2007, en Bergen, se incorporaron: Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania y en 2007, en Londres, se produce la última incorporación hasta la fecha: la República de Montenegro.

Universidad de Bolonia, el 18 de septiembre de 1998. En ella se anima a la movilidad a los profesores y estudiantes y se considera que una política de equivalencias en materia de títulos, exámenes y de concesión de becas constituye el instrumento esencial para garantizar el ejercicio de la misión actual de la Universidad.

Pero, en realidad, fue con la firma de la Declaración de Bolonia donde, con un mayor grado de concreción, se asientan las bases y los objetivos estratégicos que debían alcanzarse a corto plazo –y, *en todo caso*, -se indica- *antes de que finalice la primera década del nuevo milenio*- fijándose el horizonte temporal, para la consecución plena de ese *Espacio de convergencia europea*, en el año 2010.

En concreto, se acuerda a) el establecimiento de un sistema de titulaciones fácilmente comparables y homologables a través, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma, a fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad de los sistemas europeos a escala internacional. b) adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales, diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado). Completado el primer ciclo (con una duración mínima de tres años) – se dice- se obtendrá un diploma con validez en el mercado laboral europeo; c) el fomento de la colaboración de los distintos países europeos para facilitar la movilidad de profesores y estudiantes y personal de administración; d) se recomienda además la puesta a punto de un sistema de créditos, *como pueden ser los ECTS*, que faciliten dicha movilidad y e) la promoción de la colaboración entre los distintos Estados y las diferentes universidades en materia de aseguramiento de la calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.

Posteriormente se han ido sucediendo otros acuerdos en reuniones bienales donde se revisa lo conseguido y se adoptan nuevas directrices. A lo largo de todo este tiempo se han ido incorporando al proceso nuevos países hasta llegar, en la actualidad, a 46 estados miembros tras la última incorporación de la República de Montenegro, que se produjo en la Conferencia de Londres (2007)¹⁵.

Hasta ahora se han celebrado Conferencias de los Ministros responsables de la Educación Superior en Praga (2001), en Berlín (2003), en Bergen (Noruega, 2005), en Londres (2007), en Lovaina (2009), Budapest y Viena (2010) y están previstas próximos encuentros –tal y como se indica en el punto 29 del comunicado emitido por la Conferencia de Ministros de Lovaina (2009) - en 2012 en Bucarest (Rumanía), en 2015, 2018 y 2020¹⁶.

En definitiva, el objetivo principal de todo el proceso, que comienza con la Declaración de Bolonia, con los añadidos posteriores, que no son muy sustanciales, es, a priori, razonable: la armonización de los estudios superiores en Europa para establecer un sistema de titulaciones fácilmente comparables y homologables, que facilite la movilidad de estudiantes y profesores en aras de una mayor empleabilidad y competitividad. Sin embargo, en relación con el Derecho, se hace

¹⁵ Otros países como Kirguistán, Israel, Kosovo y la República Turca del Norte de Chipre han solicitado ser incluidos en el proceso pero han sido rechazados, los tres primeros por no firmar parte de la Convención Cultural Europea del Consejo de Europa y, el cuarto, por no ser reconocido como entidad política independiente por ninguno de los firmantes de la Declaración.

¹⁶ Todos los Comunicados emitidos en cada una de estas reuniones bienales se recogen en la página oficial del Proceso de Bolonia: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

evidente un primer problema: operamos con contenidos y métodos distintos. Pues aunque, ciertamente, a nivel europeo, contamos con un Derecho uniforme, al haberse abordado la unificación normativa en aspectos concretos del derecho privado (consumidores, competencia o propiedad intelectual, entre otros), en general, el derecho de la Unión¹⁷, en lo que se refiere al derecho privado, está en vías de armonización y actualmente, seguimos estando ante un conjunto de ordenamientos autónomos donde el principal sistema para regular las relaciones transfronterizas sigue siendo el recurso al Derecho internacional privado que interviene para fijar la competencia judicial y determinar la legislación aplicable. Ni siquiera el Derecho romano o el Derecho comparado, materias que por antonomasia pueden explicar lo común y lo diferente, son contempladas del mismo modo y con la misma importancia en los Estados miembros del Espacio de Educación Superior y, a la hora de enseñar estas materias, las tradiciones metodológicas difieren de un país a otro.

Todo esto enlaza con la importante cuestión sobre qué tipo de jurista queremos formar, qué debemos enseñar y cómo debemos enseñarlo. Es decir se impone una profunda reflexión sobre los estudios jurídicos, en general, y sobre las distintas disciplinas, en particular, que conforman los Planes de Estudios, y no ya como objeto de investigación y producción de conocimiento -como estamos acostumbrados a hacer- sino más bien como objeto de enseñanza en las aulas en el contexto actual.

III. EL MODELO DE UNIVERSIDAD DISEÑADO POR EL EEES

El modelo de Universidad auspiciado por Bolonia se asienta básicamente sobre una triple base: a) La estructuración curricular de los estudios superiores en dos niveles, Grado y Posgrado, divididos en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado; b) El establecimiento de un sistema común de créditos –denominados ECTS (*European Credit Transfer System*)- que permita la homologación de títulos y la movilidad de los estudiantes; c) La promoción de la formación en competencias en un proceso de aprendizaje que se extiende a lo largo de toda la vida (*lifelong learning*¹⁸). Una formación que –se dice- debe tender a la profesionalización y que patrocina un profundo cambio en las metodologías docentes.

3.1. La nueva organización curricular en dos niveles: el Grado y el Posgrado

Uno de los objetivos de la Declaración de Bolonia es la adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos niveles. Al respecto, se especifica que, para acceder al segundo ciclo, será preciso haber completado el primer ciclo de estudios con una duración mínima de tres años.

En España, el nuevo sistema de titulaciones propuesto se basa en dos niveles claramente diferenciados denominados Grado y Posgrado, que a su vez se estructuran en tres ciclos, denominados

¹⁷ Desde la entrada en vigor del Tratado de Lisboa, el 1 de diciembre de 2009, es preferible sustituir la expresión *derecho comunitario* por otras como *derecho de la UE* o expresiones semejantes. *El Tratado de Lisboa* se firmó el 13 de diciembre de 2007 y se publicó *DOUE* (2007/C 306/01) de 17 de diciembre de 2007, entró en vigor el 1 de diciembre de 2009. En su artículo 1 introduce la siguiente modificación al art. 1.3. del Tratado de la UE: *La Unión se fundamenta en el presente Tratado y en el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (en lo sucesivo denominados “los Tratados”). Ambos Tratados tienen el mismo valor jurídico. La Unión sustituirá y sucederá a la Comunidad Europea.*

¹⁸ Este concepto de aprendizaje permanente del estudiante a lo largo de toda la vida se destaca, por primera vez y como elemento esencial del proceso, en el Comunicado de Praga de 19 de mayo de 2001.

respectivamente Grado, Máster y Doctorado. España optó finalmente por una duración de 4 años para el Grado al establecerse que *los planes de estudios tendrán 240 créditos (ECTS)*¹⁹ y de uno o dos años (60-120 créditos ECTS) para el nivel de Máster. En el Doctorado, además de cursar los correspondientes créditos de Máster, deberá elaborarse una tesis doctoral. La regulación vigente pasa por la Ley Orgánica 4/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, por el Real Decreto 1393/2007 y por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado.

En general, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, supone un profundo cambio en la forma de concebir y diseñar las titulaciones, tanto de Grado como de Posgrado. Lo más destacable de la nueva regulación es que delega la programación y organización de las Titulaciones en las propias Universidades en aras del principio de autonomía universitaria²⁰. Además, se indica que cuando se trate de títulos que habiliten para el ejercicio de actividades profesionales, como es el caso de la carrera de Derecho, *deberán diseñarse de modo que permitan la obtención de las competencias necesarias para ejercer dicha profesión*²¹. En relación con este objetivo, se afirma que la nueva organización de las enseñanzas impulsa un cambio en las metodologías docentes hacia métodos que promuevan un aprendizaje más activo del estudiante. Se centra el objetivo en el estudiante y su proceso de aprendizaje en un contexto que se extiende ahora a lo largo de la vida. Se proponen los créditos europeos, ECTS, (art. 5 del RD 1393/2007). Fomenta la movilidad de los estudiantes, tanto dentro de Europa como con otras partes del mundo, y sobre todo la movilidad entre las distintas universidades españolas y dentro de una misma universidad.

Finalmente, este Real Decreto prevé que los planes de estudios oficiales se verifiquen por el Consejo de Universidades, previo informe de evaluación favorable por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad (ANECA), y autorizados por la Comunidad Autónoma correspondiente. Posteriormente, el Ministerio de Educación elevará al Gobierno la propuesta para el establecimiento del carácter oficial del título. Se procederá a la aprobación del título mediante acuerdo del Consejo de Ministros que será publicado en el Boletín Oficial del Estado. El Real Decreto 1393/2007, detalla, en capítulo VI, el sistema a seguir para la verificación y acreditación de los títulos (ya sean de Grado o programas oficiales de Posgrado) que pasa por la verificación del Título por ANECA, la autorización

¹⁹ Dos años antes, el RD 55/2005, en su artículo 10.1, establecía que *el número total de créditos de las enseñanzas y actividades académicas conducentes a los títulos oficiales de Grado estará comprendido entre 180 y 240*. Sin embargo, en la nueva norma (art. 12.2 RD 1393/2007, que deroga la anterior) se optó por una duración mínima de 4 años, al establecerse que *los planes de estudios tendrán 240 créditos (ECTS), que contendrán toda la información teórica y práctica que el estudiante deba adquirir: aspectos básicos de la rama de conocimiento, materias obligatorias u optativas, seminarios, prácticas externas, trabajos dirigidos, trabajo de fin de Grado u otras actividades formativas*. De esos 240 créditos necesarios para obtener el título de Grado se establece que un mínimo de 60 créditos ECTS deben ser de formación básica (art. 12.5).

²⁰ Se 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.

²¹ Y esto se afirma tanto para el Grado cuando se dice que tiene como finalidad la obtención de una formación general por parte del estudiante orientada *a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional* (artículo 9.1 del Real Decreto 1393/2007) y para el Posgrado (artículo 15.4 del mismo RD)

de la Comunidad Autónoma correspondiente y, tras 6 años, previo control, la acreditación de la Titulación de la que se trate.

3.2.- La adopción del Sistema Europeo de Créditos (ECTS)

Otro de los objetivos clave de la Declaración de Bolonia, a los efectos de la homologación de títulos y de la facilitación de la movilidad de los estudiantes, es la incorporación de un sistema de créditos europeo, *como puede ser el Sistema Europeo de Transferencia de créditos ECTS (European Credit Transfer System)* para las titulaciones de Grado y de Posgrado, que permita medir el trabajo que deben realizar los estudiantes para la adquisición de los conocimientos, capacidades y destrezas necesarias para superar las distintas materias del plan de estudios.

De este modo, se promociona la transformación de un sistema, pensado inicialmente para facilitar el reconocimiento de estudios en el extranjero (dentro del programa Erasmus, hoy integrado en el programa Sócrates)²², en un sistema con aplicación a nivel institucional, regional, nacional y europeo para el reconocimiento, convalidación y transferencia en los Estudios Oficiales superiores.

Fue el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre²³, el que adoptó el crédito europeo para el Grado y el Posgrado. El sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos ofrece *los instrumentos necesarios para comprender y comparar fácilmente los distintos sistemas educativos, facilitar el reconocimiento de las cualificaciones profesionales y la movilidad nacional e internacional, con reconocimiento completo de los estudios cursados, incrementar la colaboración entre universidades y la convergencia de las estructuras educativas.*

El RD 1393/ 2007, de 29 de octubre, en su artículo 5, indica que el haber académico en las títulos universitarios oficiales (de Grado y Posgrado) se medirá en créditos europeos, reenviando para su definición al artículo 3 del RD 1125/2003:

El crédito europeo es la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios y que se obtiene por la superación de cada una de las materias que integran los planes de estudios de las diversas enseñanzas conducentes a la obtención de títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. En esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios.

El crédito europeo sustituye al crédito tradicional que se limitaba a medir el número de horas de docencia impartidas por el profesor en el aula²⁴. A diferencia de los créditos tradicionales, mediante

²² Más información sobre el Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) en la dirección: http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_es.html (10-11-2009)

²³ Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, *que establece el Sistema Europeo de Créditos y el Sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*, BOE nº 224, de 18 de septiembre de 2003.

²⁴ En este sentido, el Real Decreto 779/1998, de 30 de abril (BOE nº 104, de 1 de mayo de 1998, p.14696), lo define como *la unidad de valoración académica, correspondiente a diez horas de enseñanza teórica, práctica o de sus equivalencias, entre las que podrán incluirse actividades académicas dirigidas hasta en un 30 por ciento –en las universidades presenciales–.*

los créditos ECTS (entre 25 y 30 horas de trabajo del estudiante) se pretende valorar todo el esfuerzo que tiene que realizar el estudiante para superar una asignatura. Ello hace que se tengan en cuenta las horas dedicadas a la asistencia a las clases, pero también la preparación de las mismas, la lectura de materiales bibliográficos complementarios, el tiempo empleado en las evaluaciones, etc, adquiriendo una mayor importancia el aprendizaje activo del estudiante. Todo esto conlleva, obviamente, una modificación sensible de la metodología docente que, en lo sucesivo, debían desarrollar los profesores universitarios.

3.3.- La formación en competencias hacia la profesionalización. Promoción de un cambio en las metodologías docentes.

La declaración de Bolonia no menciona explícitamente un cambio en la metodología docente, pero la adopción del sistema de créditos ECTS y la promoción de la formación en competencias, habilidades y destrezas en un proceso de aprendizaje que se extiende a lo largo de la vida, sin duda, lo presupone. El Proyecto Tuning, elaborado en el ámbito de los trabajos generados por Bolonia, desarrolla ampliamente estas nuevas metodologías en relación con la nueva formación en competencias potenciando los aspectos más prácticos de la enseñanza con el objetivo de acercar al estudiante a la realidad social y al entorno profesional.

En consonancia con estos objetivos, en los últimos años, se viene destacando por la propia normativa, la necesidad de que las enseñanzas universitarias persigan el acercamiento a la realidad social y profesional del entorno ofreciendo respuestas a las nuevas demandas del mercado de trabajo. En este sentido, el art. 9.1 del RD 1393/2007, establece que *la formación en el Grado ha de estar orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional* -y más adelante se insiste- en que *para el supuesto de títulos que habiliten para el acceso o ejercicio profesional* –como es el caso de Derecho- *estos planes de estudios deberán, en todo caso, diseñarse de forma que permitan obtener las competencias necesarias para ejercer esa profesión* (artículo 12.9). En el Anexo I, apartado 3.2., se recoge una lista de competencias mínimas que han de alcanzar los nuevos graduados y, en cuanto a las competencias específicas, los Libros Blancos de las distintas Titulaciones²⁵ ofrecen listas enumerando aquéllas que se considera que es necesario fomentar a lo largo de los estudios oficiales en cada caso.

Pero, el reto más importante está en que el camino hacia la convergencia europea nos sitúa en un plano distinto al del mero conocimiento, enfatizándose la “formación en competencias” frente a la “**formación en conocimientos**” disponiéndose abiertamente, en la EM del RD 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias que los planes de estudios... deberán tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes... Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición.*

La razón para este nuevo enfoque que potencia competencias, habilidades y destrezas está – según explican los promotores del cambio- en que los conocimientos cambian y deben renovarse

²⁵ Vid. el Libro Blanco de Derecho, recogido por la ANECA en la siguiente dirección: http://www.aneca.es/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf (fecha consulta 11-06-2010)

necesariamente a lo largo de toda la vida. Por ello, dicen, hay que dar preferencia a este tipo de formación. De este modo, hay quien relativiza los contenidos, que se consideran prescindibles o sustituibles por otros sin que se altere el objetivo de alcanzar estas competencias. Sin embargo, no comparto esta idea, que además suele empezar por desechar el valor de lo histórico²⁶. Ciertamente, los conocimientos cambian y, en Derecho, ello es más que evidente: las leyes se modifican y su interpretación también, pero difícilmente podremos entender estos cambios si no conocemos los fundamentos a partir de los cuales se producen²⁷. El Derecho es un producto histórico²⁸ y la manera de poder entender estos cambios es un conocimiento profundo de la tradición histórica, del lenguaje técnico-jurídico y de las instituciones básicas. En el estudio del Derecho es tan importante suministrar un conocimiento suficiente de derecho positivo (aspecto informativo de las enseñanzas) como establecer una adecuada ordenación del conocimiento en torno a un sistema de conceptos correctamente estructurado (aspecto formativo). Desde esta segunda perspectiva, las instituciones y principios básicos, transmitidos por las materias más formativas y propedéuticas, aunque no pueda decirse que tiendan directamente hacia la profesionalización son necesarias para la formación de los juristas, así por ejemplo los principios romanos, a pesar de los cambios sufridos, siguen presentándose como una sólida base conceptual para entender actualmente, entre otros temas, el sistema causal de la adquisición de la propiedad, el sistema obligacional basado en la flexible estructura de la buena fe que suministra el contrato o el testamento como forma prioritaria de ordenación de la sucesión desde la voluntad legítima del causante.

Todo esto –en mi opinión– no se pone en duda por el nuevo sistema que amplía sin excluir la formación en conocimientos²⁹. Las competencias hablan de conocimiento aplicado: conocer, comprender y usar pertinentemente³⁰. La competencia se define como un saber complejo que involucra conocimientos, habilidades y actitudes (saber, saber hacer, saber ser o estar) con la que se pretende un acercamiento del estudiante a la realidad social y profesional ofreciendo respuestas a las nuevas demandas sociales y del mercado de trabajo³¹.

²⁶ La historia, nos dicen Julián Marías, *es razón porque descubre la conexión de los acontecimientos, y es la única manera de que el hombre sepa dónde está*. MARIÁS, J., “El destino del libro”, *ABC*, 06-06-1996. *Vid.* LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, A., “Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del profesor universitario entre la innovación y la tradición”, *REJIE (Revista Jurídica de Investigación o Innovación Educativa)*, 4, 2011, p. 26.

²⁷ *Vid.* Francesc DE CARRERAS, “A cada uno lo suyo. Las culpas propias y las culpas de Bolonia”, *El cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, 4, 2009, p. 10

²⁸ En este sentido, afirma Antonio FERNÁNDEZ DE BUJÁN que *sin el estudio del Derecho Romano no se comprende el desarrollo del Derecho ni, en general, de la cultura jurídica europea...* *Vid.* “Clasicidad y utilidad del estudio del Derecho romano” *Boletín del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid*, 6 (1987), p. 49 y ss.

²⁹ Así se recogen en la EM del RD 1393/2007 donde se afirma que, en el centro de los objetivos de los planes de estudio debe estar la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, *ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas*.

³⁰ Amparo FERNÁNDEZ MARCH, “Metodologías activas para la formación en competencias”, *Educatio Siglo XXI*, 24 (2006), p. 40.

³¹ En este sentido, Bunk indica que posee competencia profesional: quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para ejercer una profesión, puede resolver los problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo. BUNK, G.P.: “Teaching competence in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany”. *Vocational Training European Journal*, vol. 1, (1994), pp. 8-14.

Actualmente, la sociedad demanda de nuestras Facultades que se ofrezca una formación adecuada a las necesidades del mercado y una preparación eficaz para desempeñar con acierto y competencia un puesto de trabajo³². La enseñanza universitaria dirigida hacia la profesionalización. Sin embargo, éste no es un objetivo tan novedoso en el ámbito universitario español, donde por influencia del positivismo se viene admitiendo que la preparación de profesionales debe ser también uno de los objetivos de la Universidad³³. Pero como quiera que la Universidad no es una escuela de oficios, de formación profesional, también debe fomentar en el estudiante el espíritu crítico en el análisis de los contenidos. Murillo Ferrol lo expresa muy bien cuando afirma que *el universitario está obligado a mantener tensa la actitud crítica; no contra esto ni aquello en concreto, sino la actitud en sí misma, como postura radical. La Universidad no puede ser una fábrica de conformismo, sobre todo de conformismos intelectuales*³⁴. Por este motivo opino que el éxito del proceso de aprendizaje de nuestros estudiantes está en lograr un equilibrio entre la enseñanza sistemática y ordenada de la clase magistral o teórica y los métodos docentes más innovadores de aprendizaje activo de nuestros estudiantes donde se promueva la exploración del propio alumno en la aplicación y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos.

Entiendo que en el nivel de Grado, las Facultades de Derecho deben tender a la formación integral del estudiante³⁵, preparándolo para el ejercicio de cualesquiera profesiones jurídicas incluida la investigación en el ámbito del Derecho. La sociedad tiene derecho a la formación de graduados técnica y culturalmente preparados y capaces para enfrentarse a los problemas reales³⁶. Por ello, debemos dotar al futuro jurista de los mecanismos necesarios para comprender la complejidad de los

³² Asegura –FORTES MARTÍN– que con este nuevo sistema se pretende una formación integral pero a la vez flexible para el propio estudiante, de modo que las Universidades “produzcan” profesionales, reflexivos y creativos, que sean capaces de manipular el conocimiento, de actualizarlo, y de seleccionar lo que es apropiado para un contexto histórico específico. Antonio FORTES MARTÍN, “Bolonia o la supernova. La “explosión” del proceso de Bolonia y el tránsito del modelo de enseñanza al de aprendizaje”, *El Cronista*, 4 (2009), p. 34.

³³ José ORTEGA Y GASSET, lo expresaba así en 1930, *la universidad ha de orientarse hacia la consecución de algunos objetivos generales, en concreto la creación de ciencia, la enseñanza superior, la preparación de profesionales y el apoyo al desarrollo cultural, social y económico. Vid. Misión de la Universidad y otros ensayos afines sobre educación y pedagogía*, Madrid, 1960, p. 41

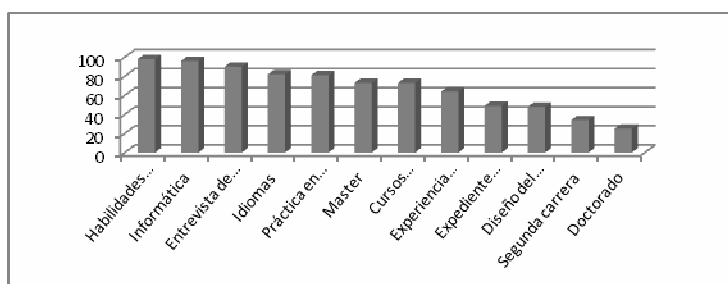
³⁴ Francisco MURILLO FERROL., *Estudios de Sociología Política*, Madrid, 1972, p. 11.

³⁵ En este sentido afirma Aurelio MENÉNDEZ que el profesor que se empeña en explicar todo lo que sabe, ignora... la finalidad formativa de los alumnos que se persigue con la enseñanza... Es conveniente orientar la enseñanza de la asignatura hacia el tratamiento de un número suficiente de “conceptos claros” porque, tal vez, en la introducción a una disciplina jurídica, por su propia naturaleza, es más importante que en otras proporcionar a los alumnos un “lenguaje de rigor”. En una ciencia social, como es la nuestra, es el dominio de un cierto lenguaje técnico lo que facilita el conocimiento de las instituciones jurídicas, la penetración con alguna seguridad en su realidad, y la apertura de la propia formación al análisis y la reflexión. Por supuesto cuando aludo a la necesidad de trasladar a nuestros alumnos un esquema de conceptos claros no puedo ignorar que la nuestra es una enseñanza “problemática”, pero siempre he preferido comunicar un saber de ideas básicas, aunque discutibles, que incurrir en una sobreabundancia de ideas confusas, aunque sean verdaderas, porque a la postre del esquema claro se puede salir hacia otros conceptos más elaborados y correctos, en tanto que de la confusión, por muy abundantes que sean las ideas no se sale, con frecuencia, para ningún lado... A. MENÉNDEZ MENÉNDEZ, “Sobre la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid (Breves apuntes con motivo de su XXV Aniversario)” en *La vinculación del juez a la ley. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, nº 1, 1997, p. 31.

³⁶ Vid. Christian BALDUS [“Calidad: ¿para qué, para quién? Una perspectiva alemana y continental sobre el llamado proceso de Bolonia, *El Cronista*, 4 (2009) abril, p. 19] opina que la sociedad tiene derecho a la formación de juristas técnica y culturalmente preparados, capaces de enfrentarse con problemas reales, con todos los posibles problemas reales, no con un surtido de contenidos seleccionados por burócratas.

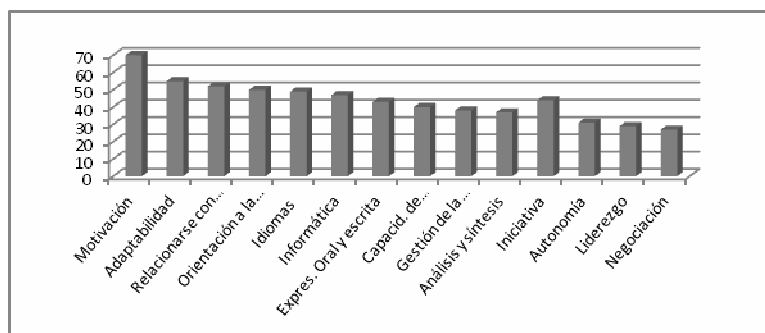
intereses que se suscitan en cada caso para que sean capaces de analizarlos y buscar -de entre todas las soluciones posibles que el ordenamiento les ofrezca- aquella idónea para resolver la situación en conflicto; hemos de transmitirle la idea de la unidad del Derecho y de la complejidad del sistema jurídico y fomentar en el estudiante las cualidades derivadas de la argumentación y la lógica jurídica. Todo esto pasa por explicarles aspectos históricos y postulados teóricos, conceptos y categorías jurídicas básicas, así como suministrar un conocimiento suficiente del Derecho positivo. La especialización hacia una rama del Derecho u otra puede venir después, en el segundo y tercer ciclo de Máster y Doctorado.

Por otra parte, si observamos los estudios más recientes³⁷ sobre las competencias que demandan las empresas de nuestros egresados ponen de manifiesto que las habilidades personales y profesionales (adaptabilidad, relacionarse con otros, organización y planificación, creatividad e innovación, autonomía, liderazgo, capacidad de negociación, etc...) son elementos clave en la selección de candidatos a un puesto de trabajo. Estas competencias están, en general, poco desarrolladas pero se destacan por delante de la formación en conocimientos o teórica (expediente, segunda carrera, cursos adicionales, Máster o Doctorado) e, incluso, por delante de la experiencia profesional anterior como se puede ver en la gráfica siguiente.



Además –como puede verse en la gráfica siguiente- dentro de la llamadas habilidades sociales y profesionales se valoran más la motivación, la adaptabilidad, saber relacionarse con otros o la orientación a la calidad por encima de elementos más instrumentales (la informática, idiomas, expresión oral y escrita, organización y planificación, gestión de la información, análisis y síntesis) o más sofisticados como pueden ser la negociación, la autonomía o el liderazgo, que se suponen desarrollables en el futuro.

³⁷ Universia-Accenture (febrero, 2007) *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa. Presentación final de resultados:* http://www.accenture.com/Countries/Spain/Research_and_Insights/Government/carrera_prof.htm; ROIG COTANDA, J.M., “La opinión de los empleadores de los titulados universitarios dificultades en el diseño de las encuestas” en XVI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Universidad de Palma de Gran Canaria, celebrado el 12 y 13 de julio de 2007, publicado en http://www.congresos.ulpgc.es/aeet_aede/Descargas/Sesion1Sala5/Roig.pdf



Fuente: Universia-Accenture (febrero, 2007) *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa. Presentación final de resultados:* http://www.accenture.com/Countries/Spain/Research_and_Insights/Government/carrera_prof.htm (fecha de consulta: diciembre de 2009)

Con el objetivo, a priori, muy razonable de responder a las demandas sociales y del mercado laboral, las Facultades de Derecho españolas, al abordar el diseño de los nuevos estudios de Grado, se han visto precisadas a reservar espacios, sobre todo en los primeros cursos, a nuevas habilidades y destrezas tales como la oratoria, la redacción de documentos, técnicas de búsqueda y de gestión de la información, idiomas etc... con la consiguiente reducción de los contenidos jurídicos y con la necesidad, en la mayor parte de los casos, de introducir, entre los contenidos de formación básica, materias que son estrictamente jurídicas (Derecho Romano, Teoría del Derecho, Historia del Derecho, entre otras). Así, entre los 240 créditos ECTS del Grado, los nuevos Planes de Estudio deben introducir 60 créditos de formación básica, de los que 36 deben ser elegidos entre disciplinas ajenas al Derecho (Antropología, Ciencia Política, Comunicación, Economía, Educación, Estadística, Geografía, Historia, Psicología y Sociología)³⁸ y el resto, hasta 60, deberán estar configurados por materias básicas de la misma u otras ramas de conocimiento o por otras materias siempre que se justifique su carácter básico o transversal para la formación inicial del estudiante. Otros 60 créditos como máximo para las prácticas externas y entre 6 y 30 ECTS para el trabajo de fin de Grado. Finalmente, se podrá obtener el reconocimiento académico de hasta un máximo de 6 créditos por participación en actividades universitarias culturales, deportivas, de representación estudiantil, solidarias y de cooperación³⁹. De todo esto resulta un máximo de 156 créditos ECTS, quedando muy reducido el tiempo y los créditos para el desarrollo de las disciplinas estrictamente jurídicas, incluyendo en este capítulo los créditos de seminario o prácticos para el desarrollo de las competencias, habilidades y destrezas del ámbito profesional del que se trate. Ante este panorama es lógico que uno se pregunte si es posible alcanzar unos objetivos tan ambiciosos en los 240 créditos previstos para el Grado teniendo en cuenta que se debe ampliar la formación en conocimientos en un marco temporal que se ha reducido de 5 a 4 cursos académicos.

³⁸ Vid. Anexo II del RD. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales.

³⁹ Art. 12 del RD. 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales.

IV. MÉTODOS TRADICIONALES Y DE APRENDIZAJE ACTIVO DE LOS ESTUDIANTES EN LOS ESTUDIOS JURÍDICOS.

La sociedad requiere titulados responsables que van más allá del mero conocimiento. Esto supone desarrollar su capacidad de aprender y emprender a través de técnicas y actividades más interactivas dirigidas a activar el esfuerzo intelectual y de comprensión del estudiante⁴⁰.

A fin de cuentas, lo que con todo esto se pretende –y no es poco- es que el estudiante – como protagonista de su proceso de aprendizaje- trabaje de forma autónoma y responsable con la guía y orientación del profesor. Un cambio del modelo educativo (centrado, hasta ahora, en la enseñanza) hacia un modelo centrado en el aprendizaje supone un verdadero cambio cultural y de hábitos⁴¹. Los roles que asumían tradicionalmente profesores y estudiantes se transforman, el estudiante cobra un mayor protagonismo al considerarlo un *gestor de su propio proceso de aprendizaje* y el profesor pasa de ser considerado un mero *transmisor de conocimiento* a ser un *facilitador del mismo*⁴².

Adaptarse a un paradigma educativo centrado en el estudiante y en su proceso de aprendizaje, comporta programar nuestras materias de forma que el trabajo autónomo del alumno ocupe un lugar importante. Desde esta nueva perspectiva, junto al sistema tradicional de transmisión de conocimientos, adquieren una mayor relevancia otras técnicas y actividades más interactivas dirigidas a activar el esfuerzo intelectual y de comprensión del estudiante⁴³.

Es necesario comprender la necesidad de incrementar estas actividades y no sólo por la demanda social de nuevas capacidades en los titulados sino porque algunos estudios demuestran que la retención de la información por parte de los estudiantes depende, también del método elegido. De forma que estas nuevas metodologías no sólo favorecen el desarrollo de las habilidades y aptitudes descritas en el apartado anterior, sino que también facilitan la adquisición de conocimientos. En este sentido, algunos estudios⁴⁴ han determinado que, en general, los oyentes no recuerdan más de 5% del contenido de una exposición, aunque en algunos casos puede llegar al 15%. Sin embargo, el nivel mejora sensiblemente si al finalizar la explicación el profesor dedica unos minutos a la recapitulación o los estudiantes tienen la posibilidad de aplicar lo aprendido. Se puede afirmar que los métodos de enseñanza-aprendizaje, en que hay una mayor participación de los estudiantes, son más formativos (no meramente informativos) y generan aprendizajes más profundos y duraderos.

Sin embargo, considero que los métodos que promueve Bolonia no son tan novedosos como a primera vista pudiera parecer. Los profesores de Derecho utilizamos, desde el comienzo de nuestra actividad docente, el método del caso, las lecturas dirigidas, los comentario de textos y de sentencias, etc..., lo que ocurre es que el nuevo sistema enfatiza estas nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje

⁴⁰ FERNÁNDEZ MARCH, A., “Metodologías activas... cit.”, pp. 35 y ss.

⁴¹ FERNÁNDEZ MARCH, A., “Metodologías activas...cit” , p. 35; FORTES MARTÍN, A., “Bolonia... cit.”, p. 30 y ss.

⁴² Así se indicaba ya en la Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho de España, celebrada en Zaragoza el 22 y 23 de mayo de 2007

⁴³ FERNÁNDEZ MARCH, A., “Metodologías activas... cit.”, p. 35 y ss.

⁴⁴ Vid. un estudio realizado por la Universidad de Twente, Holanda (Damten, 1990), recogido por FERNÁNDEZ MARCH, A., *Nuevas metodologías docentes*, UPM, 2005, p. 17 en http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes.pdf (fecha consulta: septiembre 2010)

por encima de los métodos tradicionales, tratando de favorecer el trabajo autónomo de nuestros estudiantes a través del incremento de las horas destinadas a ejercicios de aprendizaje activo.

En mi opinión, el mejor camino pasa por combinar adecuadamente los diferentes métodos docentes, diseñando y planificando el proceso de aprendizaje de forma sistemática y eficaz. El éxito del proceso estará en lograr un equilibrio entre la enseñanza sistemática y ordenada en la clase teórica o lección magistral y los métodos de aplicación y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos. Entre estos últimos, el método del caso y el estudio de la jurisprudencia es uno de los más adecuados en el campo del Derecho. La actividad que propongo a mis estudiantes combina la técnica del *estudio de casos* y el llamado *aprendizaje cooperativo*. A través del *método del caso* se propone el análisis de una situación o problema jurídico con el fin de contextualizarlo en la complejidad del ordenamiento y realizar la búsqueda de soluciones eficaces. El *aprendizaje cooperativo*, por su parte, es una estrategia de enseñanza-aprendizaje que propone que los estudiantes trabajen en pequeños grupos en alguna actividad propuesta (un caso práctico, por ejemplo) y son evaluados según los resultados del grupo. En el actual contexto universitario (EEES), estos métodos contribuyen a reforzar los conocimientos que han sido objeto de explicación en las lecciones teóricas y son idóneos para el desarrollo de habilidades y actitudes. Así, la solución del caso práctico obliga a un conocimiento reflexivo de las reglas e instituciones y de los medios jurídico-procesales que tutelan a las partes, por ello, el planteamiento y discusión de casos debe hacerse avanzado el curso, cuando los estudiantes cuenten con unos conocimientos básicos que les permitan razonar y discutir sobre los casos propuestos. Por otra parte, desarrollan otra serie de habilidades tales como su capacidad de análisis y de síntesis, aprendiendo a analizar de modo más crítico los problemas y a tomar decisiones acertadas, comunican eficazmente sus ideas, son más curiosos y su interés por aprender aumenta⁴⁵. Si, además, se propone que trabajen en grupo, desarrollan la capacidad de trabajar en equipo, la capacidad de coordinarse, el liderazgo y también aumenta el respeto por las opiniones de los demás. En definitiva, desarrollan competencias académicas y profesionales, habilidades interpersonales y de comunicación.

Otro argumento a favor de la utilización de estos dos métodos es que son actividades muy bien valoradas por los estudiantes.

Entre los inconvenientes que presenta esta actividad, está la exigencia para el profesor de dejar claro, desde el principio, el nivel de trabajo individual que espera de sus estudiantes y de mantener un cierto control sobre el trabajo del grupo.

V. CONCLUSIONES

Los rasgos principales que propone este modelo educativo lo transforma, a priori, en un modelo mucho más eficaz para hacer frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento y a un mundo cada vez más globalizado y cada vez más definido por la complejidad y la diversidad. El desarrollo científico y tecnológico vertiginoso, las nuevas tecnologías, la sociedad del conocimiento y

⁴⁵ Vid. Simon WASSERMAN, *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, 1994 (reimpr. 1999).

la internacionalización progresiva inducen cambios sociales, culturales y económicos rápidos, por tanto, ahora el sujeto debe ser capaz de manipular el conocimiento, de ponerlo al día, de seleccionar lo apropiado para un contexto específico, de aprender permanentemente y todo ello de forma que pueda adoptarlo a nuevas situaciones que se transforman rápidamente.

Sin embargo, se corre el riesgo de que la transformación se realice desde un punto de vista más técnico que de fondo, y ello, porque el tránsito desde un modelo centrado en la enseñanza a un modelo centrado en el proceso de aprendizaje de los estudiantes supone un cambio cultural de gran calado en la Universidad como institución. Para garantizar el éxito del proceso, que conlleva una serie de cambios pedagógicos pero también políticos, es necesario un enfoque integral en el que se realicen propuestas de innovación metodológica recogidos en planes estratégicos, la promoción de “buenas prácticas docentes”, la formación del profesorado a través de la consolidación de programas institucionalizados y, en definitiva, la definición de un modelo propio que integre la formación en competencias.

Todo esto se traduce en un nivel de exigencia sensiblemente mayor tanto para los estudiantes, pues el nivel de exigencia y responsabilidad aumenta en relación con las antiguas Licenciaturas (no hay que olvidar que los créditos ETCS, equivalen a 25 o 30 horas de trabajo del estudiante), como para el profesor pues habrá de tenerse en cuenta no sólo las horas de docencia presencial que imparte sino que en la medida en que utilice otros métodos de aprendizaje más activo del estudiante, deberán computarse las horas que emplee en la preparación de un material escrito u otro (estudio de casos, debates, simulaciones, aprendizaje por resolución de problemas, enseñanzas individualizadas) lo que requiere, en general un esfuerzo considerable de trabajo inicial. Sin olvidar, las horas que deberá invertir en la evaluación continua, en la corrección de las distintas actividades y pruebas propuestas y el tiempo que emplee en la construcción de páginas de ayuda a la docencia, ya sea la página del profesor o en la plataforma Moodle. Por el contrario, este inconveniente se ve frecuentemente superado por la calidad de los aprendizajes a los que llevan estos métodos de enseñanza.

Pero la cuestión que se plantea a continuación es si le queda algo de tiempo al profesor para desarrollar su labor de investigación, base del conocimiento y de la docencia universitaria. En mi opinión, este nuevo sistema redundará de forma negativa en la labor investigadora del profesorado universitario.

La introducción de las competencias como objeto de la formación universitaria lleva a una revisión del propio concepto de formación. La formación en competencias habla de conocimiento aplicado, supone conocer, comprender y usar pertinentemente. Todo esto aconseja un cambio en las metodologías docentes hacia técnicas de aprendizaje activo de los estudiantes. Las Facultades de Derecho, en el diseño de los nuevos planes de estudio de Grado, reservan una serie de créditos de seminario o prácticas para el desarrollo de las competencias, habilidades y destrezas del ámbito profesional del que se trate. Pero paradójicamente el tiempo para la enseñanza-aprendizaje de las materias estrictamente jurídicas se reduce significativamente pues es necesario reservar una serie de horas lectivas para la formación en otras habilidades y destrezas de carácter transversal.

En cuanto a la elección del método más eficaz debe pasar –en mi opinión– por la propia experiencia docente de cada profesor y, en todo caso, estará relacionado con los objetivos que cada uno pretenda alcanzar con sus estudiantes y de otra serie de variables tales como el número y características de los estudiantes, la materia, los recursos técnicos y materiales, etc... De modo que no puede hablarse de un método concreto como *el mejor* porque el método más adecuado dependerá en cada caso de la situación. En mi opinión, el mejor camino pasa por combinar adecuadamente los diferentes métodos docentes diseñando y planificando el proceso de aprendizaje de forma sistemática y eficaz. El éxito del proceso pasa por lograr un equilibrio entre la enseñanza sistemática y ordenada en la clase teórica o lección magistral y los métodos de aplicación y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos.

En cualquier caso, la práctica no puede hacernos olvidar la importancia que tiene la Universidad en la formación teórica y crítica de los futuros juristas. Conseguirlo pasa por explicarles aspectos históricos y postulados teóricos irrenunciables, conceptos y categorías jurídicas básicas. Es necesario contar con juristas “formados” y no sólo “informados”, pues la información puede ser distinta (de hecho, generalmente lo será, así por ejemplo, los ordenamientos de las diferentes regiones y nacionalidades), y cambiarla es cosa rápida; para cambiar la formación es necesaria toda una vida.

BIBLIOGRAFÍA

- BALDUS, C., “Calidad: ¿para qué, para quién? Una perspectiva alemana y continental sobre el llamado proceso de Bolonia”, *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, 4 (2009), abril, pp.17 y ss.
- BUNK, G.P., “Teaching competence in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany”. *Vocational Training European Journal*, vol. 1, (1994), p. 8 y ss.
- CAZORLA GONZÁLEZ-SERRANO, M^a.C., “Una aproximación a los aspectos positivos y negativos derivados de la puesta en marcha del Plan Bolonia en la Universidad Española” *REJIE (Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa)*, 4, 2011, pp. 91 y ss.
- DE CARRERAS, F., “A cada uno lo suyo. Las culpas propias y las culpas de Bolonia”, *El cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, 4, 2009, pp. 4 y ss.
- FERNÁNDEZ MARCH, Amparo, “Metodologías activas para la formación en competencias”, *Educatio Siglo XXI*, 24 (2006), p. 35 y ss..
- *Nuevas metodologías docentes*, Madrid, 2005, p. 17 en [http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_m etodologias_docentes.pdf](http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes.pdf) (fecha consulta: septiembre 2011).
- FORTES MARTÍN, “Bolonia o la supernova. La “explosión” del proceso de Bolonia y el tránsito del modelo de enseñanza al de aprendizaje”, *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, 4 (2009), pp. 30 y ss.
- LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, A., “Reflexiones sobre los desafíos de Bolonia y la misión del profesor universitario entre la innovación y la tradición”, *REJIE (Revista Jurídica de Investigación o Innovación Educativa)*, 4, 2011, pp. 23 y ss.
- ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la Universidad y otros ensayos afines sobre educación y pedagogía*, 3^a edic., Madrid, Impredisur, 1960, 172 págs.
- MARÍAS, J., “El destino del libro”, *ABC*, 06-06-1996
- MENÉNDEZ Y MENÉNDEZ, A., “Sobre la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid (Breves apuntes con motivo de su XXV Aniversario)”. *La vinculación del juez a la ley. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*, 1, (1997), p. 31.
- MURILLO FERROL, F., *Estudios de Sociología Política*, Madrid, 1^a ed., Madrid, Ed. Tecnos, 1963 (2^a reimpr. 1972), 214 págs.

ROIG COTANDA, J.M., “*La opinión de los empleadores de los titulados universitarios dificultades en el diseño de las encuestas*” en XVI Jornadas de la Asociación de Economía de la Educación, Universidad de Palma de Gran Canaria, celebrado el 12 y 13 de julio de 2007, publicado en http://www.congresos.ulpgc.es/aeet_aede/Descargas/Sesion1Sala5/Roig.pdf

WASSERMAN, *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires, 1994 (reimpr. 1999), 215 págs.