

Nuevas perspectivas para enseñanza de las ciencias jurídicas: a propósito de Bolonia

*David López Jiménez**

Resumen: El Espacio Europeo de Educación Superior (proceso Bolonia) ha supuesto un importante cambio de paradigma en la enseñanza universitaria. La influencia es visible en el escenario comunitario, lo que, por ende, incluye a España. Uno de los aciertos en los que incurre es el hecho de fomentar el recurso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación. En el presente capítulo nos referiremos a esta sugerente materia y, en especial, a los efectos que ha supuesto en el ámbito de las ciencias jurídicas.

Abstract: The European Higher Education Area (Bologna Course) has been an important paradigm shift in higher education. The influence is visible in the community scene, and therefore, this includes Spain. One of the successes it achieves is to encourage the use of the Information and Communications Technologies. In this chapter we will refer to this subject and, in particular, to the effects that it has assumed in the field of the legal sciences.

* Doctor (con mención europea) por la Universidad de Sevilla (España) con la calificación de sobresaliente cum laude (por unanimidad del Tribunal) y Doctor por la Universidad Rey Juan Carlos (España), con la misma calificación. Es Premio Extraordinario de Doctorado (mejor tesis doctoral en el ámbito de las Ciencias Jurídicas). Ha realizado diferentes postgrados universitarios en varias universidades españolas –tres maestrías y tres cursos de experto universitario–. Posesión de dos Diplomas de Estudios Avanzados con nota media de sobresaliente (equivalente a Máster). Autor de numerosas publicaciones, nacionales e internacionales.

Palabras clave: competencias, ciencias jurídicas, educación, Universidad.

Keywords: competencias, legal sciences, education, University.

INTRODUCCIÓN

La puesta en práctica del Espacio Europeo de Educación Superior –EEE- requiere una modificación de las metodologías docentes que, hasta la fecha, se han empleado. En este sentido, dicha reforma, con buen criterio, sitúa el aprendizaje del alumno en el centro de atención. Ahora bien, la Declaración de Bolonia, no se refiere a los cauces a los que debe recurrirse para alcanzar tal meta, ni establece la obligación de que el profesorado del espacio comunitario, para ello, haga uso de las nuevas tecnologías. En otros términos, a fecha de hoy, no hay norma legal alguna que imponga al docente universitario el uso de las nuevas tecnologías en su labor cotidiana. Tampoco las Universidades han sido dotadas de potestades para verificar el cumplimiento de este eventual deber por parte de los profesores a su servicio.

Como, en el presente capítulo, tomaremos conciencia, las nuevas tecnologías desempeñan un papel muy significativo, ya que constituyen un recurso fundamental para que los alumnos puedan, entre otros factores, adquirir un elenco de habilidades y competencias tanto en el campo de la docencia presencial –tradicional o física- como no presencial –a distancia o virtual-. Aunque la idoneidad de las nuevas tecnologías está fuera de toda duda, su uso, en el caso concreto de las ciencias jurídicas, debe valorarse –a fin de operar la adaptación oportuna- según la asignatura concreta de que se trate. Dicho en otros términos, no todos los recursos tecnológicos disponibles se adaptan de la misma

manera a cada asignatura. En el supuesto concreto de las ciencias jurídicas –aunque también en algunas ramas de las ciencias sociales- los docentes, por diversas causas que veremos, no siempre se han mostrado muy entusiastas con la implantación de las nuevas tecnologías en las aulas. Hasta tiempos relativamente recientes, el docente recurría, de manera exclusiva, a la clase magistral. Ello suponía que el alumno debía estudiar -sin más apoyo o soporte- de los apuntes de clase y/o libros de texto.

Así, por ejemplo, en el supuesto concreto de las asignaturas propias de las ciencias jurídicas, el recurso a las Tecnologías de la Información y de la Comunicación –TIC-, permite numerosas actividades. Dentro de las mismas, podemos referirnos a la posibilidad de buscar y proyectar en el aula: legislación, jurisprudencia, materiales de utilidad para la resolución de supuestos prácticos y, en suma, un amplio elenco de materiales aptos para que se puedan asimilar contenidos.

Aunque tomaremos conciencia de las prerrogativas que las TIC suponen, en el ámbito de la enseñanza universitaria, con carácter general (Salinas, 2004; Bosco, 2005; De Pablos, 2007), ciertos docentes, como anticipamos, se muestran reacios a su efectiva implantación. Los interrogantes que, a este respecto, se suscitan se encuentran, en gran medida, vinculados con la funcionalidad que podrían desempeñar, así como en el eventual temor que podrían plantear en la relación que tiene lugar entre alumno y profesor. En este último sentido, se piensa, erróneamente, que puede desvirtuarse, de manera notable, la relación que tradicionalmente ha tenido lugar entre ambos actores.

Por lo que respecta a la enseñanza a distancia, las plataformas virtuales son un sugerente instrumento en la enseñanza del alumno. En muchos de estos escenarios se habilitan foros de discusión, *blogs*, enlaces con redes sociales, para que el docente pueda supervisar los planteamientos realizados por los alumnos, así

como la interacción con otros compañeros. De esta manera, puede evaluarse la construcción de posiciones jurídicas convenientemente sustentadas.

En las páginas que siguen, veremos, en primer término, lo que ha supuesto el EEE en el ámbito comunitario, si bien nos detendremos, en mayor medida, por su interés, en las particularidades de España. Posteriormente, nos ocuparemos de la incorporación de las TIC en la enseñanza de las Ciencias Jurídicas.

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: EL PROCESO BOLONIA

Antes de ocuparnos de esta sugerente materia y lo que el proceso Bolonia ha supuesto, estimamos oportuno hacer alusión, de forma somera, en primer término, a lo que pueden considerarse los antecedentes del mismo. En segundo lugar, analizaremos el valor jurídico asociado al mismo. En tercer término, nos referiremos al desarrollo del proceso de Bolonia. Finalmente, abordaremos la medición de la calidad de los sistemas europeos de educación superior.

Antecedentes

En sus comienzos, las universidades fueron consideradas instituciones de marcado carácter docente, así como espacios que, de alguna manera, habían sido concebidos con el objetivo de preservar el saber de los clásicos. No obstante, con el paso de los años, han cambiado de forma, estructura y, en consecuencia, han podido poner en marcha nuevas tareas (González y Whitttembury, 2003). Así, a título de ejemplo, pudieron acometer la investigación científica, pero también poner en práctica estudios de especialización (postgrados).

Habida cuenta de lo que puede estimarse el 900 aniversario de la prestigiosa Universidad italiana de Bolonia¹, los diversos rectores europeos firmaron lo que se denominó la *Magna Charta Universitatum*². En la misma se fijaron los principios o directrices básicos sobre los que debe fundamentarse la Universidad en el plano comunitario. Nos referimos, en gran medida, a los parámetros sobre los que la misma debe descansar para lograr ciertos niveles de desarrollo cultural, científico y técnico de la humanidad. Repárese, en cualquier caso, en que estamos ante un avance de lo que, posteriormente, sería el Proceso Bolonia. No en vano, en aquellos momentos (finales de la década de los ochenta), se estaban sentando las bases para que, en el futuro cercano, imperase una política que posibilitase, en el territorio europeo, la equivalencia de títulos universitarios³.

Aproximadamente un año antes de la aprobación del proceso de Bolonia, a propósito del 800 aniversario de la Universidad Sorbona de París⁴, los ministros de educación de diversos países europeos –Francia, Italia, Reino Unido y Alemania- firmaron la denominada Declaración de la Sorbona. En esta última, los

¹ Nótese que la misma encuentra sus orígenes en 1088. Se trata de una de las grandes Universidades europeas junto a Oxford –Reino Unido-, París -Francia- o Salamanca -España-.

² Representa un texto que fue consensuado por el Presidente de la Conferencia de Rectores Europeos, así como por los rectores de las Universidades de Bolonia, París I, Lovaina, Utrecht y Barcelona. Asimismo, fue avalado por el Presidente de la Subcomisión para la Universidad de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa.

³ Durante el primer semestre de 1997, a propósito de la Convención de Lisboa (Portugal), se planteó la necesidad de establecer un sistema de reconocimiento y equivalencia de títulos universitarios. De esta manera, se podrían sentar las bases que, de alguna manera, facilitase la movilidad entre los diversos países europeos.

⁴ Representa una de las universidades más antiguas del mundo. De hecho, fue fundada en el siglo XIII.

ministros de los referidos Estados señalaron, de manera elogiabile, que, cuando hablásemos de Europa no deberíamos ceñirnos, de manera exclusiva, al ámbito estrictamente económico –bancos, economía y, en última instancia, el euro-, sino que debería pensarse en lo que podría calificarse como la Europa del conocimiento⁵. Uno de los múltiples logros de tal acuerdo o convención fue la necesidad de abordar la convergencia de los distintos sistemas estatales de educación superior⁶.

Fue a finales del siglo pasado –junio de 1999- cuando se firmó la Declaración de Bolonia. La misma fue rubricada por 29 países comunitarios. Entre los mismos se encontraban no sólo un importante número de Estados europeos⁷, sino también países del Espacio Europeo de Libre Comercio, así como, con carácter adicional, los Estados que, en el futuro, se incorporasen a la Unión Europea⁸.

⁵ En este sentido, debe citarse la Comunicación de la Comisión, de 12 de noviembre de 1997, al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social, y al Comité de las Regiones que tiene por rúbrica “Por una Europa del conocimiento”. Como el preámbulo de dicho texto establece, representa un esfuerzo de definición del alcance y contenido de la nueva generación de acciones comunitarias en el campo de la educación, la formación y la juventud.

⁶ Una de las consecuencias derivadas de ello, en gran medida, fue la mejora tanto de la movilidad como de la empleabilidad de los ciudadanos europeos.

⁷ Se trata de Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Suecia y Suiza. En 2001 se sumaron: Croacia, Chipre, Liechtenstein, Turquía. Posteriormente, en 2003, lo hicieron Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, Rusia, Santa Sede, Serbia, República de Macedonia. En 2005 se incorporaron: Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia, Ucrania. Recientemente, en 2007, lo hizo Montenegro y en 2010 Kazajistán. En este orden de cuestiones, debe reseñarse que Mónaco y San Marino son los dos únicos miembros del Consejo de Europa que, dicho sea de paso, no se han integrado en el Espacio Europeo de Educación Superior.

⁸ En la actualidad, después de verificar que cumplen con los presupuestos establecidos, son parte del proceso de Bolonia un total de 47 países participantes.

Debe, en este orden de cuestiones, resaltarse que los Estados que han ratificado el Convenio Cultural Europeo de diciembre de 1954, si se comprometen a observar los objetivos de Bolonia, pueden ser parte del EEE.

Puede afirmarse que, en aquel momento, se sentaron las bases para que, en 2010, se alcanzase el EEE. Se haría uso de Conferencias Ministeriales de carácter bianual con el objetivo de controlar lo conseguido y fijar las directrices que, en su caso, procedan para asegurar la óptima continuidad del proceso (Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005; y Londres, 2007). Debe destacarse que este último no tenía como fin homogeneizar los diversos y variados sistemas de educación superior. Lo que, en realidad, se perseguía es incrementar su compatibilidad, si bien desde el marco del respeto a la diversidad (Salaburu, Haug y Ginés-Mora, 2011). En cualquier caso, lo que se buscaba era mejorar la competitividad internacional de las diversas Universidades europeas.

Valoraciones relativas a su carácter jurídico

El proceso de Bolonia presenta un marcado carácter político. Aunque se ponen de manifiesto un elenco de objetivos y de instrumentos asociados a los mismos, no se determinan obligaciones jurídicamente exigibles.

La declaración que comentamos, que, insistimos, fijó 2010 como fecha límite para la puesta en marcha del EEE, constituye un mero acuerdo intergubernamental. Como antes anticipamos, no ostenta, en modo alguno, la obligatoriedad inherente a una norma jurídica imperativa. De hecho, representa un mero acuerdo – potestativo o facultativo- de cada uno de los países que se adhieren

Existe un número limitado de Estados que, si bien han reclamado su adhesión, no han sido admitidos. Se trata de: Kirguistán; República Turca del Norte de Chipre; Israel; y, finalmente, Kósovo.

con el fin de modificar el sistema de enseñanza nacional. En efecto, estamos ante un novedoso sistema que en absoluto se impone ni a los Estados, a través de sus Gobiernos, ni a las Universidades establecidas en los mismos. Al hilo de toda esta materia que venimos comentando, el art. 165 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea determina que “la Comunidad (europea) contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y completando la acción de éstos”⁹.

Los diversos Estados de la Unión Europea mantienen todas sus competencias relativas tanto al contenido de la enseñanza como la organización de los sistemas de enseñanza y diversidad (lingüística pero también cultural).

Una vez que hemos tomado conciencia de la voluntariedad inherente a Bolina, debemos detenernos en los diversos fines que la Unión Europea se propone en toda esta materia: desarrollo europeo de la enseñanza; fomento de la movilidad de la comunidad universitaria (docentes y alumnado); homologación de títulos universitarios sobre la base de un sistema de verificación continuo y el valor que se le atribuye al suplemento europeo al título; y cooperación entre los diversos centros educativos fomentando el intercambio de experiencias que puedan ser de utilidad para los restantes.

Cabe, finalmente, determinar que el proceso Bolonia es parte de los objetivos de Europa 2020¹⁰. Este último constituye el programa global de la Unión Europea ideado para fomentar el crecimiento y el empleo. Tomando en consideración el hecho

⁹ El Tratado de Lisboa no ha reformado los preceptos relativos al papel de la Unión Europea en la educación y la formación (Título XII, artículos 165 y 166 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea).

¹⁰En dicho programa –Europa 2020- la Unión Europea respalda las prioridades del Proceso de Bolonia, dirigido a dar una mayor coherencia a los estudios de nivel universitario y al EEE iniciado en 2010.

de que el aprendizaje permanente es básico para el empleo y el crecimiento, así como para la participación de todos en la sociedad, los Estados comunitarios y la Comisión robustecieron su cooperación política, en virtud del programa al que estamos haciendo alusión.

El desarrollo de Bolonia

Entre los objetivos que se contemplaron en el proceso de Bolonia, cabe hacer alusión, sin ánimo agotador, a los siguientes (Bricall, 2004): puesta en práctica de un sistema de grados académicos que sea susceptible de comparación en los diversos Estados miembros –a este respecto se incluye, a fin de mejorar la transparencia, de un suplemento europeo al título-; creación de un sistema fundamentado en dos grandes ciclos (el primero sería el grado¹¹ –antigua licenciatura- y el segundo el postgrado en el que, a su vez, podrían distinguirse dos supuestos, dado que existe el magister¹² -profesional o de investigación- y el doctorado¹³

¹¹Para dichos estudios se requiere superar de 180-240 ECTS, lo que, a su vez, supone un tiempo mínimo de tres a cuatro años de estudio a tiempo completo. Se estima que dicho título ha de ser suficiente para poder acceder al mercado laboral, por lo que, en consecuencia, otorgará a los estudiantes las cualificaciones oportunas para poder incorporarse, con éxito, al mismo. El hecho de ostentar el título de grado será preceptivo para acceder al nivel de postgrado.

¹²Los estudios de postgrado junto con los de grado comportan, como mínimo, que el alumno, en total, alcance los 300 ECTS. Todo ello significa, al menos, cinco años de estudio a tiempo completo. El Magíster requiere un mínimo de 60 ECTS que deben realizarse en una concreta área de especialización. El máster puede ser: de investigación, de profesional, pero también puede incluir una miscelánea de ambos y, de alguna forma, ser de carácter mixto.

¹³Para acceder a los estudios de doctorado, conducentes a la obtención del grado de doctor, previa realización de la tesis doctoral, debe haberse superado, con carácter mínimo, 300 créditos ECTS, de los que 60 de ellos, como mínimo, deben corresponder a uno o varios magísteres orientados a la investigación. Estos últimos, y no los de carácter profesionalizante (o títulos propios), dan acceso al doctorado.

al que se accede previa realización del magíster oficial que está enfocado a la investigación del doctorando); con el objetivo de facilitar la movilidad del alumnado se acuerda remover los obstáculos eventualmente concurrentes, pero, asimismo, la puesta en práctica del sistema ECTS –Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos¹⁴–; impulso de la cooperación comunitaria en pro de la calidad con el objetivo de alcanzar criterios y metodologías que sean susceptibles de comparación; y, en suma, el fomento de la dimensión europea de la educación superior.

Desde el proceso de Bolonia (1999) hasta la actualidad, a pesar de que han existido numerosas voces críticas, por parte de alumnos y docentes, se han cumplido gran parte de los objetivos inicialmente fijados¹⁵. Ahora bien, es posible que no se incurra en exageración alguna si se matiza que se han alcanzado de manera más formal que real.

Si bien se ha efectuado la modificación de los distintos planes de estudio de las Universidades, a fecha de hoy, podemos

¹⁴De alguna manera, este sistema presenta ciertos caracteres positivos. De hecho, se relega a un segundo plano lo que, hasta la fecha, ha supuesto las convalidaciones de asignaturas, y, en este sentido, se cambia por el reconocimiento de créditos. Esto supone que el profesor ya no esté obligado a verificar que los planes de estudio cursados por los alumnos en diferentes centros tengan que ser similares. Asimismo, en este sistema (ECTS) se cuantifica, de manera numérica, la carga de trabajo real realizado por parte del alumno. A este respecto, el volumen total de trabajo, por parte del estudiante, se fija en un total de 60 créditos en el supuesto de un curso académico completo. Así, según tal premisa, un semestre equivaldría a 30 créditos y un trimestre a 20 créditos. El crédito europeo tendría una estimación aproximada de trabajo para el alumno de 25 a 30 horas.

¹⁵El grado de implantación del proceso Bolonia en los diversos países europeos es heterogéneo. Así, a título de ejemplo, Dinamarca, Irlanda y Suecia están al 100 %, si bien otros, como Alemania o Italia, están en un porcentaje de implantación aproximado del 85 %. Por lo que se refiere al caso concreto del Derecho, debemos puntualizar que, dadas sus particularidades, tanto Alemania, Austria como Italia han optado por no adaptar dichos estudios a Bolonia.

afirmar que no se han implementado en todo su rigor y amplitud las nuevas metodologías propias o inherentes a Bolonia. Todavía puede vislumbrarse que estamos ante un proceso de adaptación de toda la comunidad implicada en este relevante proceso: docentes, investigadores, personal de administración y servicios y el propio alumnado. Aunque la idea que subyace al proceso Bolonia puede estimarse positiva, existen ciertas notas negativas que cabe enunciar. En este sentido, la homologación de estudios, en el plano comunitario, con la finalidad de fomentar la movilidad de los diversos actores (alumnos y profesores), ha determinado que los centros universitarios gocen de cierta autonomía para fijar el contenido y amplitud de sus planes de estudio. Ahora bien, este extremo da lugar a diferencias notables entre los planes de estudio de las Universidades de los distintos países europeos, por lo cual se plantean problemas a efectos de movilidad del alumnado. Realmente, el gran problema que subyace, en todo cuanto comentamos, estriba en que todos estos cambios se han tratado de acometer sin incurrir en coste alguno. Si bien resulta muy complejo esto último, no puede obviarse la importante crisis económica que está afectando con especial virulencia a ciertos países europeos –especialmente España–.

En el caso concreto del Reino de España, en virtud de la normativa imperante, se instauró el deber de adaptar las enseñanzas universitarias al EEE¹⁶. A este respecto, cabe referirse a dos preceptos de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades¹⁷. Por un lado, en base al art. 88, que se refiere a las enseñanzas,

¹⁶Además de dicha normativa, debe reseñarse que el documento marco rubricado “La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior”, que desarrollaba las previsiones comprendidas en la Ley Orgánica de Universidades. Asimismo, representaba un sugerente punto de partida del debate relativo a los procedimientos de reforma en España.

¹⁷Igualmente, con carácter complementario, debe valorarse el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las

títulos y movilidad de estudiantes, se indica, en su primer apartado, que “el Gobierno, previo informe del Consejo de Universidades, adoptará las medidas que aseguren que los títulos oficiales expedidos por las universidades españolas se acompañen del suplemento europeo al título”. Por otro, en virtud del art. 89.5, “el Gobierno, las Comunidades Autónomas y las universidades impulsarán la realización de programas dirigidos a la renovación metodológica de la enseñanza universitaria para el cumplimiento de los objetivos de calidad del Espacio Europeo de Educación Superior”.

A propósito de la medición de la calidad de los sistemas europeos de educación superior

El proceso de Bolonia tiene como finalidad prioritaria incrementar la calidad del sistema universitario de enseñanza de Europa (Egido Gálvez y Haug, 2006). Ya dijimos que el centro de gravedad de todo este nuevo régimen estriba en la atención puesta sobre el alumno. Ahora bien, la continuidad de que las universidades europeas puedan seguir prestando servicios docentes se supedita a que cumplan con ciertos estándares de calidad¹⁸. Cierta sector de la literatura académica determina que estamos ante una materia en la que debe imperar la concurrencia de sistemas de autorregulación (Kells, 1993). En este sentido, resultan visibles las actuaciones que se están operando en un triple plano.

enseñanzas universitarias oficiales, modificado por el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio. Un año después se ha aprobado el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado. Una de las novedades de este último documento es la creación de las Escuelas de Doctorado.

¹⁸ La calidad es, en gran medida, un concepto relativamente subjetivo, plagado de valoraciones muchas veces personales que, además, es diverso según el tiempo y espacio al que se aplica. En el supuesto concreto de la educación, puede afirmarse que la misma está influenciada por una pléyade de connotaciones específicas. Sobre este particular, Harvey y Green (1993).

En primer lugar, a nivel institucional, las propias universidades comunitarias están poniendo en marcha sistemas internos para medir la calidad. Todo ello en el campo de la docencia y la investigación. Su aplicación debería contribuir, de manera notable, a la mejora de los procesos.

En segundo lugar, a nivel nacional o estatal, se han creado una suerte de Agencias Nacionales de evaluación o garantía de la calidad. Este tipo de instituciones buscan acreditar, en base a ciertos mecanismos, la calidad de las instituciones, programas y títulos universitarios. En el supuesto concreto de España, procede destacar la labor realizada por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación –ANECA-. Esta última, que funciona desde 2002, verifica, entre otros aspectos, la calidad de la enseñanza universitaria (Mobilia y García-Valcárcel, 1997; López Mojarro, 1999), a pesar de que se han realizado ciertas críticas en relación a la misma (Álvarez García, 2014). Si bien, por lo que se refiere a sus orígenes, inicialmente fue creada como una Fundación, mereció cierta polémica.

Finalmente, en tercer y último lugar, en el espacio europeo, se está fomentando la cooperación entre las múltiples agencias de evaluación de la calidad que, dicho sea de paso, fomenta la transparencia, pero también la movilidad (Haug, 2003)¹⁹.

LA INCORPORACIÓN DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS JURÍDICAS

A continuación, nos referiremos a diversas cuestiones vinculadas con la implantación de las nuevas tecnologías a

¹⁹Sobre este particular debemos citar, al menos, tres hitos. Nos referimos a: el denominado informe *Tuning Educational Structures in Europe*; creación y funcionamiento de la Red Europea de Garantía en la Enseñanza Superior –o, lo que es lo mismo, *European Network for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA)- que instaura un elenco de buenas prácticas relativas a la educación; y, finalmente, la Iniciativa Conjunta de la Calidad -*Joint Quality Initiative*-.

propósito del EEE. Después de analizar, en diversos subapartados, lo que las mismas representan, a nivel general, nos centraremos en lo que son susceptibles de determinar en el caso concreto de las ciencias jurídicas.

La innovación docente en la actualidad

La innovación educativa en la actual denominada era de la información está estrechamente relacionada con la implantación de las TIC.

Es bien sabido que la innovación en el campo de la educación, con carácter general, implica una transformación radical. De hecho, entre otros aspectos, supone un cambio de paradigma en el modelo de enseñanza, que incide en múltiples cuestiones, como, entre otros muchos, la práctica de la docencia, los hábitos y la asimilación de contenidos. En este orden de cuestiones, ha de señalarse que la innovación no puede, en modo alguno, erigirse en un fin, sino que constituye un medio susceptible de perfeccionar, de manera sensible, la calidad, y, simultáneamente, lograr los objetivos que se proponen los centros de enseñanza. Debe, asimismo, advertirse que la innovación no supone necesariamente, en todos los casos, una creación, aunque sí una modificación, o novedad, que implica un elenco de mejoras, más o menos significativas, en la calidad de la enseñanza. En vista de cuanto hemos apuntado, podría, en cierta medida, colegirse que no estaría justificada, pues no tendría razón de ser, la innovación que no contribuye a mejorar la calidad.

Uno de los caracteres más relevantes de Bolonia, que está estrechamente relacionado con la innovación docente, reside en la evaluación continua. En base a la misma se valorará la adquisición de competencias en virtud de distintos métodos como prácticas –de diverso tipo y extensión-, ejercicios o trabajos breves, presentaciones de los trabajos –individuales y/o grupales-, comentarios en foros, *blogs* y un largo etcétera de herramientas.

En el momento actual, en el que nos encontramos, la era de la información, los roles decimonónicos de profesor/estudiante, que hasta tiempos muy cercanos se han sucedido en el tiempo, se han visto sensiblemente modificados (De la Calle, 2004; Unigarro Gutiérrez y Rondón Rangel, 2005). De hecho, en este sentido, el docente, además de transmitir, de forma didáctica, contenidos, debe ser un guía o tutor que facilite el aprendizaje –para lo que debe tomar en consideración cuestiones de índole académica, profesional, así como personal-.

El recurso a las TIC en la enseñanza jurídica universitaria

Seguidamente, nos referiremos a uno de los puntos nucleares del presente capítulo que no es sino el examen de la implantación de las TIC en la enseñanza universitaria relativa a las ciencias jurídicas. Antes de entrar en materia propiamente dicha, veremos una de las cualidades inherentes a los estudiantes que, a fecha de hoy, están en las aulas. Se trata de la soltura y destreza con la que hacen uso de las nuevas tecnologías. Los nativos digitales, como han dado en llamarse, son, de alguna manera, la primera generación de estudiantes universitarios que tiene esta peculiaridad inherente, lo que les da, en principio, una posición social de absoluta preeminencia en el escenario general. Están, dicho sea de paso, acostumbrados, como consumidores y usuarios, al uso de los últimos adelantos tecnológicos, pero no por deber o imposición externa, sino, en gran medida, por puro convencimiento y, lo que es más relevante, por una necesidad capital absoluta. Podría afirmarse, en este orden de cuestiones, que ni siquiera conciben estos instrumentos digitales como tecnologías en el sentido estricto del término, sino como una manera natural de socialización, comunicación y enseñanza.

Nativos digitales vs. Inmigrantes digitales

Las Universidades radicadas en el Reino de España son las que más activamente están contribuyendo a la creación de un EEE. Nos referimos, en definitiva, a lo que ha dado en llamarse convergencia europea.

Estamos inmersos, por completo, en la denominada era digital o tecnológica. De alguna manera, concurre la necesidad de traspasar la brecha digital que concurre entre los inmigrantes digitales –docentes- y nativos digitales -alumnos-.

La denominación nativos digitales, que ya es muy común en nuestros días, fue creada en 2001, por Prensky, para aludir a las personas que han nacido en la era de la tecnología²⁰. Como la práctica pone de manifiesto, los nativos digitales –muchas veces menores de edad- hacen uso de las nuevas tecnologías con especial soltura y destreza, ya que han crecido con las mismas, siendo parte inherente a su educación (Oblinger y Oblinger, 2005; Pedró, 2006; Berlanga Fernández, 2010), si bien se han formulado críticas al respecto (Bennett, Maton y Kervin, 2008).

Frente, o, mejor dicho, junto a los que hemos denominado nativos digitales, tenemos los que podemos llamar inmigrantes digitales que, en realidad, son los docentes o profesores. En realidad, con carácter general, los mismos se caracterizan por un uso aprendido de las TIC, muchas veces por causas de supervivencia y/o de adaptación a un novedoso y complejo medio.

Una vez que hemos visto, de forma somera, las particularidades, de índole general, relativas a cada uno de los mencionados colectivos, procede, a continuación, aludir a los posibles efectos que las diferencias concurrentes, al respecto, suscitan.

²⁰ Se trata de personas que hacen uso cotidiano de ordenadores personales, juegos en la red, música digital, vídeos, teléfonos celulares y otros dispositivos electrónicos que existen desde hace un corto espacio de tiempo.

En primer lugar, debemos aludir a las nefastas consecuencias que se derivarían de que el docente se muestre reacio e incluso contrario a la implantación de las TIC en su labor de enseñanza cotidiana. Dicho profesor, como podemos colegir, estaría decidiendo autoexcluirse de dicho entorno, ya sea continuando con arcaicas y superadas metodologías de enseñanza -mediante una actitud pasiva- ya sea resistiéndose al uso de las TIC -con una actitud belicosa-.

En segundo término, yendo un paso más allá del anterior, existe un segundo supuesto que merece nuestra atención. En puridad, nos referimos a docentes que no implementan, en toda su extensión, las TIC en su forma cotidiana de enseñar. Esta tipología de profesorado pretenderá aprovechar, todo cuanto sea posible, la relevancia propia de las TIC, pero sin dejar a un lado relegadas a un segundo plano lo que podríamos llamar formas no digitales de comprensión e interacción. Este hecho, todo hay que decirlo, no representa una circunstancia negativa por sí misma e incluso puede llegar a ser un marco positivo, ya que permite armonizar lo mejor de las TIC en la enseñanza con lo más sobresaliente de las metodologías más tradicionales, a las que no se cambia, sino que, en realidad, se complementa.

En tercer y último lugar, habría que referirse al colectivo de estudiantes que, por sus circunstancias concomitantes –en gran parte su mayor edad-, no pueden ser reputados nativos digitales. Este extremo no es sino consecuencia de la heterogeneidad que concurre en las aulas. Habitualmente, en términos cuantitativos, son una parte relativamente pequeña del colectivo del alumnado. Además, ostentan un perfil académico relativamente bien definido. De hecho, suelen ser personas que están presentes en estudios vespertinos o nocturnos, estudios a distancia, así como situaciones, familiares y personales, muy diferentes a la de sus compañeros generalmente de menor edad.

En la sociedad en la que nos desenvolvemos no puede obviarse las ventajas inherentes a las nuevas tecnologías. Debe, en cualquier caso, partirse de la premisa no son la panacea en virtud de las cuales se pueda alcanzar la educación total del alumnado. En otros términos, tales instrumentos no deben sacralizarse, sino sólo ser valorados en sus justos términos. Estamos ante instrumentos gracias a los cuales puede desarrollarse de una manera más rápida, accesible y fácil, las metodologías docentes.

Como hemos adelantado, en el EEE, se diseña un modelo de educación en el que se modifica la relación decimonónica entre profesor y alumno. El proceso Bolonia fomenta la realización de un elenco relativamente amplio de actividades no presenciales por parte del alumno. Estas últimas, que deberán estar tuteladas por el tutor o docente, estarán dirigidas a fortalecer el aprendizaje del estudiante sobre la base de su propio trabajo personal.

Aplicación al ámbito de la docencia de disciplinas jurídicas

En la docencia universitaria de diferentes ramas del Derecho las clases magistrales continúan siendo un instrumento básico apto para la enseñanza del alumnado. Ahora bien, habida cuenta de las últimas modificaciones realizadas para incrementar la calidad docente, su peso debe ponderarse. En este sentido, no debe, en modo alguno, obviarse el dato que el Derecho es una rama del conocimiento que, en gran parte, se fundamenta en la argumentación. En su aprendizaje resulta básico el uso adecuado del lenguaje como herramienta básica para exponer las ideas. En otras palabras, la enseñanza del Derecho ostenta un elemento expositivo muy notable, cuya manifestación más visible radica en la clase o exposición magistral que generalmente es de carácter

teórico²¹. Las exposiciones orales del docente, sobre diversos contenidos relativos a la asignatura, merecen un lugar destacado y necesario para asimilar un elenco de conceptos generales.

La utilidad y valor de la lección magistral en el ámbito jurídico es francamente notable (Ylarri, 2012). Se ha dicho que este método de enseñanza, en cierto sentido, convierte al destinatario, alumno, en un sujeto meramente pasivo, en el sentido de que se erige en un simple receptor de ideas, por lo que se desincentiva la búsqueda de contenidos y conocimientos por sí mismo (Witker, 2007). Debe huirse de ciertos comportamientos docentes en los que, en cierta medida, se distorsiona, de manera determinante, el significado y funcionalidad de la clase magistral. A este respecto, de una exposición oral ordenada y argumentada se llega, en ciertos supuestos, a un tedioso dictado de apuntes, sin explicación de ninguna índole, e incluso, en determinadas ocasiones, por parte de algunos, a una aberrante e innecesaria lectura del libro de texto o monografía sugerida. A veces, este tipo de conductas puede poner de manifiesto una baja preparación del profesor e, incluso, su poca predisposición a actualizarse, reciclarse y, en la medida de lo posible, estar renovado en la materia que imparte²².

Para que la clase magistral, de carácter expositivo y argumentativo, con un marcado carácter didáctico, sea útil y satisfactoria, para sus destinatarios, es recomendable que la lección magistral sea objeto de complemento en virtud de dinámicas de aprendizaje que sean más abiertas y participativas.

²¹ Se ha dicho, por parte de Gordillo (2012), que podría ser definida como aquella exposición didáctica en la que el docente habla, sin interrupciones, durante el transcurso de la clase. Sería, salvando las distancias, algo parecido a la conferencia.

²² El docente, en cualquier caso, ha de asumir el deber de efectuar una actualización permanente respecto a la modernización y constante avance de las TIC.

Las TIC han de desarrollar una labor muy relevante en la visión de la clase magistral. De hecho, debe incidir, a título de ejemplo, en la organización, por parte del docente expositor, de los contenidos que transmite a sus alumnos.

En realidad, las TIC son herramientas que posibilitan una sugerente función en el ámbito jurídico que es facilitar la sistematización de contenidos que van a explicarse. En este sentido, debe considerarse que la explicación didáctica puede hacerse sobre la base de guiones de clase, recurriendo, para ello, a *Power Point*.

Resulta útil hacer uso de las nuevas tecnologías como medio apto para mostrar cuanto se está relatando de forma oral. Así, por ejemplo, en el caso del Derecho, podrá, entre otros puntos, exhibirse: preceptos del ordenamiento jurídico propio o extranjero –especialmente útil en las explicaciones de Derecho comparado-; enumeración y comentario crítico de resoluciones jurisprudenciales y administrativas; proyección y comentario de ejemplares de documentos normalmente utilizados en el tráfico jurídico que guarden relación con la figura que, en cada momento, se esté explicando –como cláusulas contractuales, escrituras de constitución y documentos notariales de diverso alcance-; y diversidad de corrientes doctrinales.

La navegación en clase, a través de la Red abierta Internet, dentro de ciertos patrones de responsabilidad por parte del alumno, permite visionar ciertas entidades vinculadas con el sector del ordenamiento jurídico que, en ese momento, se esté explicando. También dan la oportunidad de tomar conciencia de registros y archivos que hagan públicos ciertos datos estadísticos.

El recurso a las nuevas tecnologías resulta, igualmente, recomendable en las clases de carácter práctico. En este sentido, la argumentación, que debe brindarse a cada uno de los supuestos de hecho, demanda constantes referencias legislativas y

jurisprudenciales para lo que puede ser muy conveniente el recurso a bases jurídicas en línea.

Asimismo, debe considerarse que uno de los métodos de enseñanza que se ven sensiblemente beneficiados por el proceso particularmente novedoso derivado de la implantación del EEE viene de la mano de la puesta en práctica de seminarios. Pueden subdividirse los grupos en diversos subgrupos, lo que permitirá que determinados temas se aborden en los seminarios con un cierto grado de profundidad. La planificación de las conferencias o seminarios se ven favorecidos gracias a las TIC. No en vano las mismas pueden ayudar a que se desarrollen fuera de las aulas e incluso en horario no lectivo.

CONCLUSIONES

La puesta en marcha del EEE se está efectuando a diversas velocidades por parte de los distintos países del escenario comunitario. Si bien es cierto que los adheridos o comprometidos con el proceso Bolonia han asumido el compromiso de adaptar sus estudios universitarios a tal documento, no todos lo han culminado al mismo nivel. Entendemos que la labor de adaptación de los estudios universitarios al EEE debe efectuarse sobre todo teniendo presente las particularidades de cada uno de ellos propias de cada rama científica y de las áreas del conocimiento de que se trate.

Como hemos puesto de relieve, lo que, por encima de todo, trata de buscarse es el aprendizaje, por parte del estudiante, sobre el que se focaliza gran parte de la atención. El proceso Bolonia, entre otras cuestiones, se refiere a las competencias de los alumnos, enseñanza continua y, finalmente, que no por ello menos importante, alude a la era de la información. En este sentido, a tenor de esta nueva etapa, en la que, en la actualidad,

nos encontraríamos, la clave, para que el alumnado alcanzase el pleno éxito, reside no tanto en la memorización de contenidos, sino en dominar técnicas y habilidades de aprendizaje –es decir, lo que se denomina competencias-. En otros términos, se pasaría de lo que puede llamarse el modelo tarima –que sitúa el centro de atención en la docencia y dictado de contenidos- al que podría calificarse de modelo pupitre –en el que el protagonismo recae en el aprendizaje del estudiante-. Bolonia tiene como fin alcanzar la calidad de la educación.

La innovación educativa y, por ende, docente, está realmente arraigada al proceso Bolonia. De hecho, con buen criterio, se persigue fomentar, de forma significativa, el uso de las TIC. En cualquier caso, como vimos, la implantación de las nuevas tecnologías, a pesar de los recelos de cierto sector de los docentes acostumbrados a la clase magistral, es susceptible de determinar numerosas prerrogativas para sus destinatarios. Uno de los ámbitos de estudio, en los que debe fomentarse su uso, es el de las ciencias jurídicas. Ahora bien, no todas las asignaturas pueden recurrir a las mismas de igual manera, dado que, en función al ramo concreto, se requiere una labor de adaptación diversa.

BIBLIOGRAFÍA

ÁLVAREZ GARCÍA, F.J. (2014). “La selección del profesorado en la universidad española”. *Eunomía. Revista en Cultura de la Legalidad*, núm. 5, p. 139-158.

BENNETT, S. MATON, K. y KERVIN, L. (2008). “The ‘digital natives’ debate: A critical review of the evidence”. *British Journal of Educational Technology*, Vol. 39, núm. 5, p. 775-786.

BERLANGA FERNÁNDEZ, I. (2010). “Metalenguaje interactivo: herramientas en la red para nativos digitales”. *Revista de Comunicación y Nuevas Tecnologías*, núm. 15, p. 274-288.

BOSCO, A. (2005). “Las TIC en los procesos de convergencia europea y la innovación en la universidad: oportunidades y limitaciones”. *Aula Abierta*. Vol. 86, p. 3-27.

BRICALL, J. M. (2004). “La Universidad ante el siglo XXI”. En: SANGRÁ, A., y GONZÁLEZ, M. (Coord.), *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC, p. 19-29.

DE LA CALLE VELASCO, M.J. (2004). “El reto de ser profesor en el contexto de la convergencia europea. La formación pedagógica como necesidad”. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, Vol. 18, núm. 3, p. 251-258.

DE PABLOS PONS, (2007). “El Cambio Metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior y el Papel de las Tecnologías de la Información y la Comunicación”. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, Vol. 10, núm. 2, p. 15-44.

EGIDO GÁLVEZ, I. y HAUG, H. (2006). “La acreditación como mecanismo de garantía de la calidad: tendencias en el Espacio Europeo de Educación superior”. *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 12, p. 81-112.

GONZÁLEZ, E. y WHITTEMBURY, G. (2003). “Wilhelm Von Humboldt y la Investigación Universitaria”. En: VALDIVIESO, R. (Coord.), *50 años de la Fundación Luis Roche. Simposio Conmemorativo del Instituto de Investigaciones Médicas*. Caracas: Fundación Luis Roche, p. 65-77.

GORDILLO, A. (2012). *El método en Derecho*. Buenos Aires: FDA.

HARVEY, L. y GREEN, D. (1993). “Defining Quality”, *Assesment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 1, p. 9-30.

HAUG, H. (2003). “Quality Assurance/Accreditation in the Emerging European Higher Education Area: a possible scenario for the future”. *European Journal of Education*, Vol. 38, núm. 3, p. 229-239.

KELLS, H. R. (1993). *Autorregulación en la educación superior chilena. Procedimientos, avances y perspectivas para asegurar y controlar la calidad*. Santiago de Chile: Consejo Superior de Educación.

LÓPEZ MOJARRO, M. (1999). *A la calidad por la evaluación*. Madrid: Escuela Española.

MOBILIA, H. y GARCÍA-VALCÁRCEL, A. (1997). “Reflexiones sobre la calidad en la enseñanza superior”. *Revista Española de Pedagogía*, núm. 208, p. 509-524.

OBLINGER, D.G. y OBLINGER, J.L. (2005). *Educating the Net generation*. Boulder: Educause.

PEDRÓ, F. (2006). *Aprender en el nuevo milenio: Un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza*. París: OECD-CERI y MIMÉO.

SALABURU, P. HAUG, G. y GINÉS-MORA, J. (2011). *España y el proceso de Bolonia. Un encuentro imprescindible*. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.

SALINAS, J. (2004). “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol.1, núm. 1.

UNIGARRO GUTIÉRREZ, M.A. y RONDÓN RANGEL, M. (2005). “Tareas del docente en la enseñanza flexible (el caso de la UNAB Virtual)”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, Vol. 2, núm. 1, p. 74-84.

WITKER, J. (2007). “Algunas reflexiones en torno a la reforma curricular de los estudios jurídicos en América Latina”. En: *Estudios en homenaje a Marcia Muñoz del Alba Medrano. La enseñanza del Derecho*. México: Universidad Autónoma de México, p. 485-500.

YLARRI, J.S. (2012). “La clase expositiva sigue teniendo algo que decir: no siempre es conveniente el método de casos”. *Academia: Revista sobre Enseñanza del Derecho*, núm. 20, p. 219-243.