

LOS ESTUDIOS JURÍDICOS Y EL PROCESO DE BOLONIA. REFLEXIONES TRAS LA REFORMA UNIVERSITARIA EN ESPAÑA

MARÍA DEL PILAR PÉREZ ÁLVAREZ
Profesora Titular de Derecho Romano
pilar.perez@uam.es

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen: Este artículo analiza la transformación del sistema universitario español siguiendo la estela de Bolonia. Los caracteres de este nuevo modelo educativo parecen transformarlo, a priori, en más eficaz para hacer frente a los desafíos de la sociedad del conocimiento en un mundo cada vez más globalizado y cada vez más definido por la complejidad y la diversidad.

El nuevo sistema destaca, como elemento principal del proceso, el aprendizaje permanente del estudiante a lo largo de toda su vida- *lifelong learning*- para hacer frente a los retos de la competitividad y al uso de las nuevas tecnologías. Por otra parte, las competencias, habilidades y destrezas del ámbito profesional del que se trate se contemplan, por primera vez, como objeto de la formación universitaria. Estos dos elementos nos conducen a fomentar los aspectos prácticos de la enseñanza y, por tanto, a una renovación de los métodos docentes hacia técnicas que buscan una mayor participación del estudiante en su proceso de aprendizaje.

El cambio, desde un modelo educativo centrado, hasta ahora, en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje, supone una transformación cultural de gran calado para la Universidad española y se corre el riesgo de que ésta se realice más desde un punto de vista técnico o estructural que de fondo.

Un análisis crítico de la realidad universitaria española en el momento actual permitirá destacar cuáles son los aspectos positivos y negativos de la reforma.

Palabras Clave: Proceso de Bolonia, Espacio Europeo de Educación Superior, Sistema Europeo de Transferencia de Créditos; Sistema universitario español; formación en competencias; aprendizaje centrado en el estudiante.

Abstract: This paper analyses the transformation of the Spanish university system in the wake of Bolonia. The characters of this new educative model seem to transform it, a priori, into the most effective one in order to face the challenges of the knowledge society in an increasingly globalized world and defined more and more by complexity and diversity.

The students' *lifelong learning* becomes the main element of the system enabling the student to face the challenges of competitiveness and the use of new technologies. On the other hand, the skills, abilities and competencies of the professional field concerned

are seen for the first time, as the object of higher education. These two elements lead us to reinforce on practical problem-solving and lead us therefore to a change in teaching methodologies towards techniques, that seek a greater involvement of students in the learning process.

This change from an educational model centered on the teaching towards a model centered on the learning, implies a profound cultural change for the Spanish University. For this reason, we run a risk, that the transformation is only made from a technical or structural and not from a material point of view exists

A critical analysis of the present state of Spanish university will allow identifying the positive and negative aspects of the reform.

Keywords: Bologna Process; European Higher Education Area; European Credit Transfer System; Spanish university system; competences training; student-centred learning.

Sumario: 1. Introducción. 2. ¿Qué es el Plan Bolonia? 3. El modelo universitario diseñado por el EEES. 3.1. Nueva estructura en dos niveles: Grado y 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. 4. Métodos tradicionales y de aprendizaje activo de los estudiantes en los estudios jurídicos. 5. Conclusiones. 6. Bibliografía.

1. 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.

En nuestro país se había emprendido el camino hacia la convergencia europea mucho antes; 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 a la educación, a las normas básicas del régimen estatutario de los funcionarios

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> (fecha de consulta 17/11/2011) donde encontramos información sobre esta iniciativa de 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.

y a las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, y con arreglo a diversas cláusulas – artículos 37 y 88.2 de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, en su nueva redacción dada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. De este modo, se realizaron varias reformas reglamentarias² 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.

Antes de explorar el camino de la reforma y sus efectos sobre la educación superior, nos detendremos en qué es y qué propugna Bolonia.

2. ¿Qué es el Plan Bolonia³?

La Declaración de Bolonia⁴ 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*⁵) y del Este y Centro de Europa⁶.

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), si bien, encontramos algún precedente, en la Declaración de la Sorbona, de 25 de mayo de 1998, *para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior*

² RD 1044/2003, de 1 de agosto, *por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título*; RD 1125/2003, de 5 de septiembre, *por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*; RD 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 nacional*; RD 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*; RD 861/2010, de 2 de julio, *por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*; RD 99/2011, de 28 de enero, *por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*.

³ Para más información, vid. el sitio oficial <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna>

⁴ *Declaración de Bolonia*. El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de ministros europeos de educación superior reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999, en línea http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Spanish.pdf (Consulta 22/11/2011).

⁵ 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, 17/11/2011]

⁶ En concreto, en la reunión de Praga, de 19 de mayo de 2001, se incorporan al proceso: Croacia, Chipre, Turquía y Liechtenstein. En septiembre de 2003, a través del Comunicado de Berlín, se suman: Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, La Santa Sede (The Holy See), Rusia, Serbia y la República de Macedonia. En 2007, en Bergen, se incorporan: Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania; en 2007, en Londres, se adscribe al proceso la República de Montenegro, y la reunión de Viena (2010) se produce la última incorporación hasta la fecha: la República de Kazajastán.

*Europeo*⁷, 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 modelo 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 dio 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 Universidad de Bolonia, el 18 de septiembre de 1998. En ella se anima a los profesores y estudiantes a la movilidad 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.

En realidad, fue después, con la firma de la Declaración de Bolonia donde, con un mayor grado de concreción, se sientan 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) la 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, nuevos países se han ido incorporando al proceso hasta llegar, en la actualidad, a 47 estados miembros⁸ tras la última incorporación de la República de Kazajastán, que se

⁷ *Declaración de La Sorbona*. París, 25 de mayo de 1998, Vid. http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf [Consulta: 22/11/ 2011].

⁸ 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.

produjo en la Conferencia de Budapest-Viena, de fecha 11 y 12 de marzo (2010). 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) y en Budapest-Viena (2010) y están previstos 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 2020.

La reunión de Praga tuvo lugar el 19 de mayo de 2001 con la incorporación al proceso de Croacia, Chipre y Turquía. En la *Declaración de Praga*⁹, *Hacia el Área de la Educación Superior Europea*, los 32 países participantes reafirmaron el compromiso de conseguir los objetivos del EEES para el año 2010. Se destaca, por primera vez y como elemento esencial del proceso, el nuevo aspecto de aprendizaje permanente del estudiante a lo largo de toda la vida –*lifelong learning*- para hacer frente a los retos de la competitividad, al uso de las nuevas tecnologías y mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. Se insiste en la necesidad de facilitar el reconocimiento profesional y académico a nivel europeo para que los ciudadanos puedan usar sus cualificaciones, competencias y habilidades y se aboga por flexibilizar los procesos de aprendizaje adoptando un marco común de cualificaciones. Igualmente, se anima a las agencias estatales de calidad, a las universidades y a otras instituciones de educación superior a que colaboren con la Red Europea de Garantía de la Calidad de la Educación Superior (ENQA, *European Association for Quality Assurance in Higher Education*¹⁰) para adoptar y difundir la mejor práctica.

En septiembre de 2003, se produjo la Conferencia de Ministros europeos en Berlín¹¹. Se incorporan al proceso Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, la Santa Sede, Rusia, Serbia y Montenegro y la República de Macedonia. En esta reunión se establecen directrices y prioridades a alcanzar para el año 2005: Los países firmantes destacan el importante papel que van a jugar en el futuro las redes y organismos de evaluación de la calidad, señalando, como objetivo a alcanzar para el año 2005, el desarrollo de los sistemas nacionales de calidad. Igualmente, se señala la necesidad de adoptar un sistema basado en dos ciclos con el compromiso para el año 2005 de elaborar un marco de cualificaciones comparables y compatibles. Se anima a los países miembros para que den los pasos necesarios para adoptar el sistema de créditos ECTS. En relación con el reconocimiento de Títulos, se indica que los estudiantes que finalicen sus estudios después de 2005 deben recibir un Suplemento al Diploma, automática y gratuitamente. Se insiste en la necesidad de promocionar la movilidad y el atractivo del área de Educación Superior, destacándose la importancia de los estudios europeos de Posgrado

⁹ *Declaración de Praga, 2001* Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001, en línea http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf (22/11/2011)

¹⁰ Vid. el sitio oficial de la ENQA en <http://www.enqa.eu/> [Consulta: 22-11-2011]

¹¹ *Comunicado de Berlín 2003*. Educación Superior Europea. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003 en línea http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf (Consulta 22/11/2011).

como uno de los principales elementos para reforzar dicho atractivo en el contexto internacional. Se destaca y aprecia la participación activa de las organizaciones de estudiantes y se subraya la necesidad de incluirlos en sucesivos eventos. Se crean un grupo de preparación y otro de seguimiento del Proceso de Bolonia; este último, llamado BFUG (*Bologna Follow Up Group*), está compuesto por los ministros responsables de la enseñanza superior, la Comisión Europea, el Consejo de Europa y representantes del personal académico, estudiantes y rectores.

La siguiente reunión bienal tuvo lugar en Bergen (Noruega)¹², el 19 y 20 de mayo de 2005. Asistieron representantes de 45 Estados, al sumarse Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania. En este encuentro, *El Espacio Europeo de Educación Superior.- Alcanzando las metas*, se refuerza el compromiso de intensificar la cooperación para alcanzar las objetivos en el plazo previsto. Se adopta el marco general de cualificaciones en el EEES que comprende descriptores genéricos, basados en resultados de aprendizaje a lo largo de la vida y competencias y se acuerda elaborar marcos de cualificaciones nacionales compatibles. Se adoptan los estándares y directrices sobre garantía de la calidad elaborados por la ENQA. Se subraya la importancia de la investigación en la mejora y el apoyo de la educación superior y la necesidad de reforzar la investigación y la innovación mejorando las sinergias entre el Espacio Europeo de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación. Se subraya la importancia de potenciar los estudios de doctorado, la dimensión social del EEES y la movilidad como un factor clave del proceso.

La siguiente Conferencia Internacional de Ministros, *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: Respondiendo a los retos de un mundo globalizado*, tuvo lugar el 18 de mayo de 2007 en Londres¹³. Se incorpora al proceso la República de Montenegro. Se destaca la idea de que el proceso favorece una transición hacia una educación superior centrada en los estudiantes, y no en una educación centrada en el profesor. Entre las prioridades para 2009, se acuerda que, además de centrarse en los objetivos permanentes (sistema de tres ciclos, garantía de la calidad y reconocimiento de los títulos), los esfuerzos se centrarán en la promoción de la movilidad de los estudiantes, profesores y personal de administración; la adopción de estrategias y políticas nacionales para la dimensión social; el incremento de la empleabilidad en cada uno de los tres ciclos destacando la importancia de la comunicación de los gobiernos y las universidades con los empleadores.

La siguiente cumbre se celebró los días 28 y 29 de abril de 2009 en Lovaina: *El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década*¹⁴. Su objetivo principal fue fijar las

¹² *Comunicado de Bergen 2005*. El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. mayo 2005 http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_Spanish.pdf (Consulta 22/11/2011).

¹³ *Comunicado de Londres 2007*. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado de 18 de mayo de 2007, en http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf (Consulta 22/11/2011).

¹⁴ *Leuven and Lovaina-la-Nueve Communiqué (2009)*. The Bologna Process 2020- The European Higher Education Area in the new decade, 28-29 April 2009, en línea <http://www.ond.vlaanderen.be/>

prioridades hasta el 2020. El comunicado declara que la reforma de los sistemas de educación superior debe seguir descansando firmemente en la autonomía institucional de los valores europeos, la libertad académica y la equidad e igualdad de oportunidades para garantizar el acceso de los estudiantes independientemente de su origen social y económico. Ratifica la nueva estructura centrada en el aprendizaje de los estudiantes a lo largo de su vida lo que requerirá nuevos métodos de enseñanza-aprendizaje que los preparen para su futuro profesional y faciliten su desarrollo personal. Afirma que debe estimularse la investigación y la innovación, estableciendo las bases para la integración entre educación superior e investigación a todos los niveles en orden a recuperar una economía sostenible en un mundo globalizado. Insiste en la promoción de la movilidad y se recomienda centrar los esfuerzos en sistemas de información y transparencia.

El último encuentro, hasta la fecha, de los Ministros de educación de los estados miembros tuvo lugar el 11 y 12 de marzo de 2010 en Budapest y Viena. En este comunicado, *sobre el Espacio Europeo de Educación Superior*¹⁵, se suma al proceso la República de Kazajstán. Esta conferencia supone la presentación del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior según lo establecido en la Declaración de Bolonia de 1999. Se pone de relieve que el proceso es un ejemplo sin precedentes de cooperación regional y transnacional en materia de enseñanza superior que ha aumentado la visibilidad y el interés de la enseñanza superior europea en otros países del mundo. Igualmente se destaca que supone una asociación única entre autoridades públicas, instituciones de enseñanza superior, alumnos y personal, así como empresarios, agencias de garantía de la calidad, organizaciones internacionales e instituciones europeas. Se renueva el compromiso de implementar los objetivos acordados y la agenda adoptada en el Comunicado de Lovaina y se adopta el compromiso de escuchar las voces discordantes procedentes de los estudiantes y el personal docente.

En definitiva, el objetivo principal de todo este proceso es 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 evidente un primer problema: operamos con contenidos diversos y las tradiciones metodológicas difieren de un país a otro. El Derecho de la Unión¹⁶, en lo que se refiere al derecho privado, es un conjunto de ordenamientos autónomos donde el principal sistema para regular las relaciones

[hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-laNeuve_Communique_April_2009.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-laNeuve_Communique_April_2009.pdf) (Consulta 22/11/2011).

¹⁵ *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area March 12, 2010*, en http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf (Consulta 22/11/2011)

¹⁶ 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*.

transfronterizas sigue siendo el recurso al Derecho internacional privado que interviene para fijar la competencia judicial y determinar la legislación aplicable. Tampoco los materias que por antonomasia puede explicar lo común y lo diferente, el Derecho romano y el Derecho comparado, 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, los métodos difieren de un país a otro.

3. El modelo de Universidad diseñado por el EEES

El modelo de Universidad auspiciado por Bolonia se asienta básicamente sobre una triple base: a) La organización 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 permite 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*¹⁷). Una formación que –se dice– debe tender a la profesionalización y que patrocina un profundo cambio en las metodologías docentes.

3.1. Una nueva organización en dos niveles: Grado y Posgrado

En España, la regulación vigente en relación con los estudios superiores pasa por la Ley Orgánica 4/2007, por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*, el Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, *por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales* y por el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, *por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*¹⁸.

El nuevo sistema de titulaciones se basa en dos niveles denominados Grado y Posgrado, que a su vez se dividen en tres ciclos: Grado, Máster y Doctorado. Mientras el Grado, con una duración de 4 años¹⁹, comprende las enseñanzas universitarias de primer ciclo con el objetivo de lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente

¹⁷ 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.

¹⁸ Esta deroga expresamente la regulación anterior referente a los estudios de doctorado que estaba contenida en el capítulo V del RD 1393/2007.

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 (véase art. 12.5, del RD 1393/2007, en su nueva redacción dada por el RD 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales).

en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada, el segundo nivel, comprensivo de las enseñanzas de Posgrado integra tanto el segundo ciclo de estudios universitarios, dedicado a la formación avanzada y conducente a la obtención del título de Máster, como el tercer ciclo, orientado a la obtención del título de Doctor. Para el Doctorado deberán cursarse un mínimo de créditos de Máster y elaborar una tesis doctoral²⁰.

En general, el RD 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias españolas* y las reformas reglamentarias posteriores suponen un profundo cambio en la forma de concebir y diseñar las Titulaciones, tanto de Grado como de Posgrado, impulsando la flexibilidad y el principio de autonomía universitaria al establecerse que *serán las propias universidades las que crearán y propondrán 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*. Se insiste en la necesidad de flexibilizar las enseñanzas ofertadas promoviendo la diversificación curricular y la innovación. Por otra parte, se indica que estas titulaciones (Grado²¹, Máster²² y Doctorado²³) deben diseñarse de forma que permitan adquirir las competencias, habilidades y destrezas que habiliten para el ejercicio de actividades profesionales. Se destaca que la nueva organización de las enseñanzas impulsa un cambio de las metodologías docentes al centrar el objetivo en el aprendizaje de los estudiantes en un contexto que se extiende a lo largo de la vida. Se proponen los créditos europeos ECTS y se fomenta la movilidad de los estudiantes, tanto dentro Europa como con otras partes del mundo y, sobre todo, la movilidad entre las distintas universidades españolas y dentro de una misma universidad. Finalmente, se 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 se autoricen por la Comunidad Autónoma correspondiente. Posteriormente, el Ministerio de Educación elevará al Gobierno la propuesta para el establecimiento del carácter oficial del título. Cada programa deberá someterse a procesos de evaluación cada 6 años, una vez verificados, para mantener su acreditación.

La reforma más reciente es la relativa a los estudios de doctorado a través del Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, *por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*. Una de las cuestiones más destacable es que se concibe la formación doctoral *como una formación basada en competencias y habilidades de investigación para la profesionalización*. Este tipo de formación en competencias transversales

²⁰ Art. 10 del RD 1393/2007.

²¹ Artículo 9.1 del Real Decreto 1393/2007: *Las enseñanzas de Grado tienen como finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional.*

²² Artículo 15.4 del RD 1393/2007: *...estos planes de estudios deberán, en todo caso, diseñarse de forma que permitan obtener las competencias necesarias para ejercer esa profesión...*

²³ Artículo 11 del RD 1393/2007, en su nueva redacción dada por el RD 99/2011- donde se indica que el doctorado constituye el tercer ciclo de los estudios universitarios *conducente a la adquisición de competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad.*

(técnicas, metodológicas e interpersonales) encuentra gran aceptación en países y universidades de tradición anglosajona²⁴.

A nivel europeo, la concreción del doctorado como tercer ciclo vino precedido de toda una serie de acuerdos y actuaciones. El Comunicado de Berlín (2003), en el apartado de “acciones adicionales”, incluye el doctorado como tercer ciclo destacando su papel de puente entre el EEES y el EEI. Sin embargo, el proceso de concreción del doctorado se percibe más claramente a partir de la Declaración de Glasgow (2005), promovida por la European University Assosiation (EUA), donde la formación doctoral se concibe como una formación más allá del espacio académico, basada en competencias transferibles al mercado laboral. Esta nueva idea que se fue consolidando en las sucesivas reuniones anuales de la asociación (Niza, 2006; Londres, 2007; Helsinki, 2008; Lovaina, 2009; Palermo 2010)²⁵.

La normativa española, sobre las bases establecidas por la Agenda Revisada de Lisboa, la construcción del Espacio Europeo de Investigación (EEI) y los objetivos trazados para éste en el Libro Verde 2007, establece que se entiende por doctorado *el tercer ciclo de estudios universitarios oficiales conducentes a las adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la investigación científica de calidad*²⁶. Y en el artículo 5 del Real Decreto 99/2011 se recoge la lista de competencias básicas, capacidades y destrezas personales que deberán alcanzar los doctores.

Se establece la obligatoriedad de la verificación y acreditación de los Programas de Doctorado por el Consejo de Universidades y, al igual que sucede con los títulos de Grado y Máster, cada programa deberá someterse a procesos de evaluación cada 6 años, una vez verificados, para mantener su acreditación²⁷.

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 del *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.

²⁴ Véase, en USA, el *Preparing Future Faculty* (<http://www.carnegiefoundation.org/programs>); Universidad de Lovaina: https://admin.kuleuven.be/personnel/competentieprofiel/en/index_eng.htm

²⁵ Véase, con más detalle, HERNÁNDEZ PINA, F. y DÍAZ MARTÍNEZ, E., (2010), “La formación de doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias”, *Fuentes*, 10, págs. 69-82.

²⁶ Artículo 2.1. RD 99/2011

²⁷ Artículo 10 RD 99/2011

El Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre²⁸, 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.*

De este modo, se produce 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)²⁹, en un sistema con aplicación a nivel institucional, regional, nacional y europeo para el reconocimiento, convalidación y transferencia en los Estudios Oficiales superiores.

El RD 1393/ 2007, de 29 de octubre, en su artículo 5, indica que el haber académico en los 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 aula)³⁰. A diferencia de los créditos tradicionales, mediante 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 a desarrollar por los profesores universitarios.

²⁸ 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.*

²⁹ Más información sobre el Sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) en la dirección: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm (19-11-2011)

³⁰ 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–.*

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 las metodologías docentes, 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. Distintos proyectos elaborados en el ámbito de los trabajos generados por Bolonia – Proyectos CHEERS (1998)³¹, Tuning (2000)³² o REFLEX (2003)³³-, desarrollan 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 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 del RD 1393/2007, modificado por el RD 861/2010). 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 Titulaciones³⁴ ofrecen listas enumerando aquéllas que se considera que es necesario fomentar a lo largo de los estudios oficiales en cada caso. De este modo, 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”³⁵

La razón para este nuevo enfoque, que potencia competencias, habilidades y destrezas, está –según se dice- en que los conocimientos cambian y deben renovarse permanentemente a lo largo de toda la vida. En consecuencia, hay quien relativiza los

³¹ CHEERS Project. Careers after Higher Education a European Research Study. Higher education and Graduate Employment in Europe- European Graduate Survey en http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/publi_e.htm (consulta: 16 de noviembre de 2011)

³² Tuning Project en <http://unideusto.org/tuning> (consulta: 16 de noviembre de 2011)

³³ El acrónimo significa Research into Employment and professional FLEXibility. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: Conceptual Framework of the REFLEX Project*. REFLEX. En: www.reflexproject.org.

³⁴ 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 19-11-2011)

³⁵ En este sentido, el preámbulo del RD 1393/2007 establece 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.*

contenidos, que se consideran prescindibles o sustituibles unos por otros sin que se altere el objetivo de alcanzar dichas competencias. Desde esta perspectiva, se suele empezar por desechar el valor de la historia³⁶, olvidando que el Derecho es ante todo una experiencia histórica y el modo de entender su evolución pasa por el conocimiento de la tradición histórica, del lenguaje técnico-jurídico y de las instituciones básicas. En este sentido, el estudio del Derecho romano, de sus instituciones y reglas, sigue presentándose hoy como una sólida base conceptual para entender, 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.

Opino que, en los estudios jurídicos, 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 e instituciones correctamente estructurado (aspecto formativo). Desde esta segunda perspectiva, las instituciones y principios básicos, transmitidos por las materias históricas, más formativas y propedéuticas, son fundamentales para la formación del futuro jurista porque fomentan la aptitud y capacidad para apreciar el cambio, desarrollan el sentido de la relatividad y clarifican cuánto hay en el ordenamiento de instancias y medios técnicos permanentes, superando la impresión de arbitrariedad y artificio que procura el examen estático del Derecho vigente.

Evidentemente las normas se modifican³⁷ y su interpretación también, pero difícilmente podremos entender estos cambios si no conocemos los fundamentos históricos a partir de los cuales se producen³⁸. La importancia de los contenidos no se pone en duda por el nuevo sistema, que amplía, sin excluir, la formación en conocimientos³⁹.

Sin embargo, la introducción de las competencias, como objeto de la formación universitaria, conlleva una revisión del propio concepto de formación. Las competencias se definen como un saber complejo que involucra conocimientos, habilidades y actitudes (saber, saber hacer, saber ser o estar) y con ellas se pretende un acercamiento del estudiante a la realidad social y profesional, ofreciendo respuestas a las nuevas

³⁶ Vid. LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, A. (2011) “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, p. 26 en línea www.eumed.net/rev/rejie/, que cita a Julián Marías, en defensa de la Historia que es –según el filósofo– *razón porque descubre la conexión de los acontecimientos, y es la única manera de que el hombre sepa dónde está*. MARÍAS, Julián (1966) “El destino del libro”, *ABC*, 06-06-1996.

³⁷ Actualmente, en nuestro país, vivimos un momento en el que hay una profusa producción legislativa y una gran dispersión normativa, siendo frecuente que una institución o derecho esté regulada en varios cuerpos normativos. Se observa, también, un creciente afán normativo por parte de las propias Comunidades Autónomas.

³⁸ Vid. Francesc DE CARRERAS, (2009) “A cada uno lo suyo. Las culpas propias y las culpas de Bolonia”, *El cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, 4, p. 10

³⁹ 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*.

demandas sociales y del mercado de trabajo⁴⁰. Las competencias hablan de conocimiento aplicado: conocer, comprender y usar pertinentemente⁴¹.

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 trabajo⁴². La enseñanza universitaria dirigida hacia la profesionalización, objetivo que no es 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 fines de la Universidad⁴³.

En el ámbito jurídico, se solicitan cada vez más especialistas que estén al día en una rama específica de la legislación. Sin embargo, la Facultad de Derecho debe tener como objetivo general la formación integral del estudiante⁴⁴, preparándolo para el ejercicio de cualesquiera profesiones jurídicas incluida la investigación en el ámbito del Derecho (la especialización puede venir en el segundo ciclo de Máster y Doctorado). La sociedad tiene derecho a la formación de graduados técnica y culturalmente preparados, capaces

⁴⁰ 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 (1994) "Teaching competence in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany". Vocational Training European Journal, vol. 1, pp. 8-14.

⁴¹ Amparo FERNÁNDEZ MARCH (2006) "Metodologías activas para la formación en competencias", *Educatio Siglo XXI*, 24, p. 40.

⁴² Asegura, FONTES 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 apropiado para un determinado contexto histórico. Vid. A. FONTES MARTÍN (2009) "Bolonia o la supernova. La explosión del proceso de Bolonia y el tránsito del modelo de enseñanza al de aprendizaje", *El Cronista*, 4, p. 41.

⁴³ José ORTEGA Y GASSET lo expresaba en 1930 diciendo: *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. La misión de la Universidad y otros ensayos afines sobre educación y pedagogía*, Madrid, 1960, p. 41

⁴⁴ En este sentido afirma Aurelio MENÉNDEZ el profesor que se empeña en explicar todo lo que sabe, ignora... la finalidad formativa de los alumnos que se persigue con la enseñanza... Es conveniente orientar la enseñanza de la asignatura hacia el tratamiento de un número suficiente de "conceptos claros" porque, tal vez, en la introducción a una disciplina jurídica, por su propia naturaleza, es más importante que en otras proporcionar a los alumnos un "lenguaje de rigor". En una ciencia social, como es la nuestra, es el dominio de un cierto lenguaje técnico lo que facilita el conocimiento de las instituciones jurídicas, la penetración con alguna seguridad en su realidad, y la apertura de la propia formación al análisis y la reflexión. Por supuesto cuando aludo a la necesidad de trasladar a nuestros alumnos un esquema de conceptos claros no puedo ignorar que la nuestra es una enseñanza "problemática", pero siempre he preferido comunicar un saber de ideas básicas, aunque discutibles, que incurrir en una sobreabundancia de ideas confusas, aunque sean verdaderas, porque a la postre del esquema claro se puede salir hacia otros conceptos más elaborados y correctos, en tanto que de la confusión, por muy abundantes que sean las ideas no se sale, con frecuencia, para ningún lado... Es lo que aconsejo cuando me refiero a la necesidad de enseñar a pensar. MENÉNDEZ MENÉNDEZ, A., "Sobre la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid (Breves apuntes con motivo de su XXV Aniversario)" en *La vinculación del juez a la ley*. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid, nº 1, 1997, p. 31.

de enfrentarse a los problemas reales, con todos los posibles problemas reales⁴⁵, buscando entre todas las soluciones posibles que el ordenamiento les ofrezca, aquella idónea para resolver la situación en conflicto, hemos de fomentar en el estudiante las cualidades propias de un buen argumentador y transmitirles la idea de la unidad del Derecho y de la complejidad del sistema jurídico. Todo esto pasa por explicarles, aspectos históricos y postulados teóricos, conceptos y categorías jurídicas básicas, así como suministrar un conocimiento suficiente de Derecho positivo.

En general, la idea que se ha ido generalizado es que la universidad se ha distanciado progresivamente de las verdaderas necesidades del mercado y no responde a las demandas de cualificaciones de las empresas⁴⁶. Pero ¿qué tipo de competencias demandan los mercados de nuestros egresados? Si observamos los trabajos más recientes⁴⁷, se pone de manifiesto que, en general, 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. Así, se puede observar en la gráfica siguiente⁴⁸:

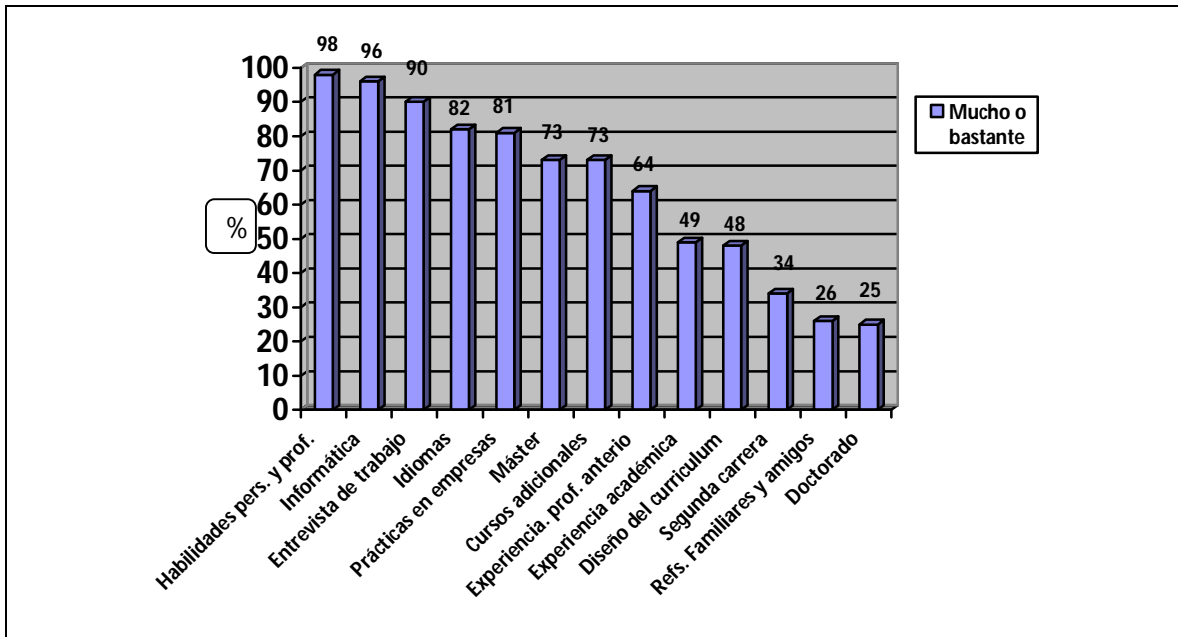
⁴⁵ Vid. BALDUS, Christian, “Calidad: ¿para qué, para quién? Una perspectiva alemana y continental sobre el llamado proceso de Bolonia, *El Cronista*, 4 (2009) abril, p. 19.

⁴⁶ ALONSO, L.E., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J.; NYSSSEN, J. M^a. (2009), *El debate sobre las competencias*, Madrid, p. 85 y ss. en <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Insercion-laboral> (consulta 16 de noviembre de 2011)

⁴⁷ 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 (consulta: 15 de noviembre de 2011); ALONSO, L.E., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J.; NYSSSEN, J. M^a. (2009), *El debate... cit*, p. 134 y ss.

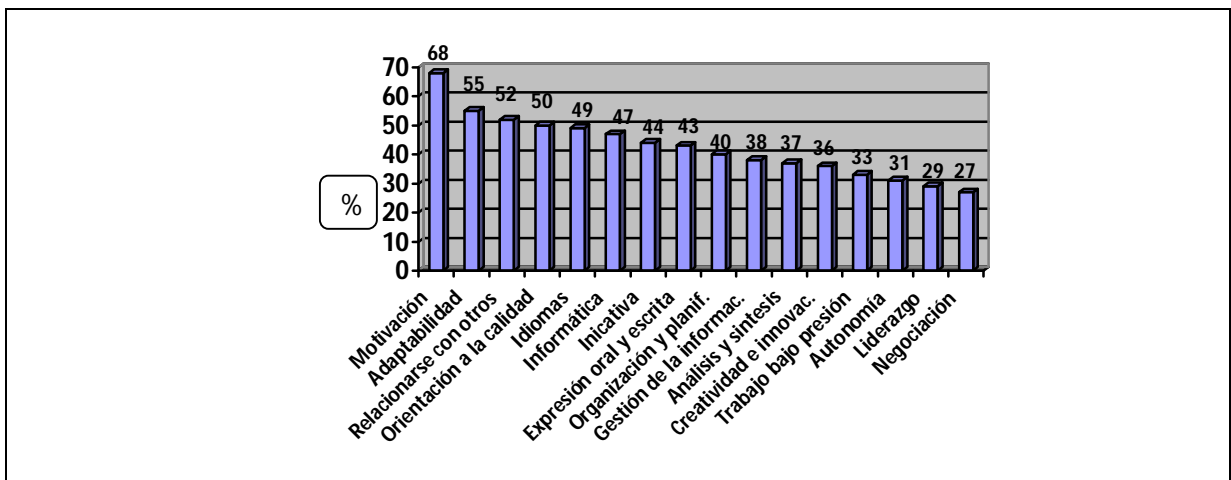
⁴⁸ Estudio realizado por Universia-Accenture a través de entrevistas a los responsables de recursos humanos y de selección de personal de 100 grandes y medianas empresas (con más de 50 empleados) situadas en España. Nótese que estas empresas proporcionan empleo a 130.000 personas y el 45% de las incorporaciones anuales corresponde a titulados universitarios. Vid. Universia-Accenture (febrero, 2007) *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*, p. 64. El estudio completo se puede consultar en la página de la Universidad de Zaragoza: <http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/EstudioCompleto.pdf> (fecha de consulta 15 de noviembre de 2011).

P.6 ¿Y en qué medida cree que son importantes los siguientes elementos a la hora de seleccionar a un universitario recién licenciado? (Mucho, bastante, un poco o nada)



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

P.8 Sin tener en cuenta los elementos específicos de cada puesto, ¿en qué medida se tienen en cuenta cada una de las siguientes habilidades a la hora de incorporar nuevos empleados a su empresa? (Mucho, bastante, un poco, nada)



Fuente: Universia-Accenture (febrero, 2007) *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa. Presentación final de resultados.*

Una primera crítica al sistema es precisamente el hecho de que sean las propias empresas las que pasan a dictar cuáles deben ser los conocimientos a impartir en la Universidad, ejerciendo una especie de patronazgo que termina por influir en la adopción de métodos de gestión empresariales que chocan con la cultura tradicional de la universidad⁴⁹. Por otra parte, hay quien ha advertido⁵⁰ una progresiva mercantilización de los estudios superiores y un aumento de los costes. Las competencias profesionales y habilidades interpersonales pueden ser adquiridas en entornos educativos distintos al universitario y, lógicamente, el estudiante buscará invertir en aquellos lugares que le garanticen la formación necesaria para acceder a un puesto de trabajo de calidad. De este modo, la universidad pública se puede ver amenazada por instituciones privadas que ofrezcan dichas competencias, rompiendo con la igualdad de oportunidades que debería aportar una misma titulación académica.

Otra crítica tiene que ver con la propia elección de un tipo de competencias, más técnicas, frente a otras posibles opciones de competencias que estimulen el pensamiento crítico⁵¹. Lo que nos lleva a plantearnos si el profesor universitario está preparado para afrontar el nuevo modelo que se plantea. El dilema está en saber si una persona, que se ha dedicado y se dedica a la docencia universitaria, está preparada para transmitir las destrezas y valores que un mercado laboral, externo a la Universidad, requiere a los futuros titulados universitarios. En cualquier caso, la formación profesional de nuestros estudiantes no puede hacernos olvidar que la Universidad no es sólo una escuela de oficios, de modo que debe fomentar, también, el espíritu crítico de los estudiantes en el análisis de los contenidos. Murillo Ferrol lo expresa muy bien cuando afirma *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*⁵².

Lo cierto es que 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 con el objetivo, a priori razonable, de responder a las demandas sociales y del mercado laboral. Nuevas competencias 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, de los 240 créditos ECTS del Grado, 60 deben ser de formación básica y, de ellos, 36 deben ser elegidos entre disciplinas ajenas al Derecho (Antropología, Ciencia Política, Comunicación,

⁴⁹ ALONSO, L.E., FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, C. J.; NYSSSEN, J. M^º. (2009), *El debate sobre las competencias*, Madrid, p. 23 y ss. en <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Insercion-laboral> (consulta 16 de noviembre de 2011).

⁵⁰ BRUNET, I. y BELZUNEGUI, Á. (2003). *Flexibilidad y formación: una crítica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.

⁵¹ BARNETT, R., (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona: Gedisa.

⁵² FRANCISCO MURILLO FERROL (1960) *Estudios de sociología Política*, Madrid, (reimpr. 1972), p. 11.

Economía, Educación, Estadística, Geografía, Historia, Psicología y Sociología)⁵³. El resto, hasta 60 créditos, 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 cooperación⁵⁴. De todo esto resulta que el tiempo y los créditos para el desarrollo de las disciplinas jurídicas, incluyendo los créditos de seminario o prácticos, queda muy reducido.

Ante este panorama es lógico preguntarse si será posible alcanzar unos objetivos tan ambiciosos, teniendo en cuenta que se debe *ampliar, sin excluir, la formación en conocimientos*, en un marco temporal que paradójicamente se ha reducido sensiblemente de 5 a 4 cursos académicos (de 300 a 240 créditos ECTS).

4. Métodos tradicionales y de aprendizaje activo de los estudiantes en los estudios jurídicos

La sociedad requiere titulados que vayan más allá del mero conocimiento lo que supone desarrollar la capacidad de aprender y emprender a través de técnicas y actividades más interactivas, dirigidas a activar el esfuerzo intelectual y de comprensión del estudiante⁵⁵. El paso de modelo educativo centrado, hasta ahora, en la enseñanza hacia un modelo centrado en el aprendizaje supone un verdadero cambio cultural y de hábitos⁵⁶. Se pretende que el estudiante –como protagonista de su proceso de aprendizaje- trabaje de forma autónoma y responsable con la guía y orientación del profesor. 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*⁵⁷. 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.

La necesidad de incrementar estas actividades se fundamenta en la demanda social de nuevas capacidades y destrezas en los titulados universitarios pero, también, porque se ha demostrado la relación entre la mayor o menor retención de la información por parte

⁵³ Vid. Anexo II del RD. 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales*.

⁵⁴ Art. 12 del RD. 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas oficiales*.

⁵⁵ FERNÁNDEZ MARCH, A., “Metodologías activas... cit.”, pp. 35 y ss.

⁵⁶ FERNÁNDEZ MARCH, A., “Metodologías activas...cit” , p. 35; FORTES MARTÍN, A., “Bolonia... cit.”, p. 30 y ss.

⁵⁷ Así se indicaba ya en la XIII Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho de España, celebrada en Zaragoza el 22 y 23 de mayo de 2007, Vid Acta de las Sesiones Ordinarias, p. 14, en línea http://derecho.unizar.es/doc/borrador_ACTA_XIII_Conferencia.pdf

de los estudiantes y el método elegido. En este sentido, algunos estudios⁵⁸ han determinado que, en general, los oyentes no recuerdan más de 5% del contenido de una exposición oral, 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. De modo que 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. 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.

Los métodos que promueve Bolonia no son tan novedosos como a primera vista nos pudiera parecer. Los profesores de Derecho utilizamos, desde el comienzo de nuestra actividad docente, el método del caso, las lecturas dirigidas, los comentarios de textos y de sentencias, etc..., por lo tanto, la revolución metodológica no está tanto en los métodos, sino en el valor e importancia que debemos dar a unos y otros. No hay duda de que el nuevo sistema enfatiza estas nuevas técnicas de enseñanza-aprendizaje por encima de los modos tradicionales, tratando de favorecer el trabajo autónomo de nuestros estudiantes a través del incremento de las horas destinadas a ejercicios de aprendizaje activo.

Entre estos últimos, el método del caso y el estudio de la jurisprudencia es uno de los más adecuados en el campo del Derecho. El método del caso, denominado por los juristas ingleses *Case Law Method*, tiene un indudable valor formativo también en los llamados sistemas cerrados o codificados como es el caso del Derecho español y es también muy apropiado para la enseñanza-aprendizaje del Derecho Romano, dado que la jurisprudencia romana se caracteriza por ser eminentemente casuista, preocupada especialmente por la justa resolución de los casos prácticos planteados por la vida diaria.

Constituye, sin duda, el mejor método didáctico para que los estudiantes se familiaricen con el *modus operandi* de los juristas romanos. La técnica y el método casuista, conservados en el Digesto, ofrecen un ejemplo de un sistema abierto para resolver los problemas jurídicos que la práctica plantea. El *Juristenrecht* (Derecho de Juristas), diferente del Derecho legal, brinda un conjunto de problemas y soluciones que al estar profundamente arraigadas en la realidad para la que nacieron se han revelado válidas a lo largo de los siglos, lo que ha posibilitado –en palabras de Peter Stein- que, durante siglos, los juristas de todas las épocas hayan acudido al Derecho romano a la búsqueda de soluciones como si se tratara de una especie de “supermercado” legal. En este caso, no debe preocuparnos el riesgo de caer en un excesivo dogmatismo, pues a través de la argumentación y razonamiento lógico se puede llegar a dos o más soluciones justas, por

⁵⁸ Un estudio de la Universidad de Twente (Holanda) Damsten, 1990 determinó que el estudio realizado por la Universidad de Twente, Holanda (Damsten, 1990) estableció que en una exposición oral, los estudiantes sólo recuerdan el 5% de la información; Lectura: 10%; Audiovisual: 20%; Demostración: 30%; Discusión en grupo: 50%; Hacer una práctica: 75% y Enseñar a otros: 90%. Fuente: Lang, H. and McBeath, A: *Fundamental principles and practices of teaching: A practical theory-based approach to planning and instruction*. Fort Worth: HBJ-Holt. <http://www.education.gov.sk.ca/adx/aspx/adxGetMedia.aspx?DocID=1348> (p. 15). Fecha de consulta, 20 de noviembre de 2011.

ello, las diversas decisiones de la jurisprudencia, sus controversias y opiniones, son la mejor escuela contra la existencia de dogmas en una práctica tan compleja como la del Derecho⁵⁹.

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 plantea 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, donde 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 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 aumenta⁶⁰. 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. Además, la 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.

5. Conclusiones

Los rasgos principales que propone este modelo educativo parecen presentarlo, a priori, como el modelo 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 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

⁵⁹ Vid. Manuel Jesús GARCÍA GARRIDO (2000), *Responsa. Casos prácticos de Derecho Romano planteados y resueltos*, Madrid: ed. Dykinson, p.16.

⁶⁰ Vid. Simon WASSERMAN (1994), *El estudio de casos como método de enseñanza*, Buenos Aires (reimpr. 1999).

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 recogidas 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 ello se traduce en un nivel de exigencia sensiblemente mayor tanto para los estudiantes, pues su nivel de 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, que habrá de tener 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, deberá computar 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, el tiempo que emplee en la construcción de páginas de ayuda a la docencia y, en general, en la utilización de las TICs. La cuestión que se plantea a continuación es si le quedará algo de tiempo al profesor para desarrollar su labor de investigación, base del conocimiento y de la docencia universitaria. Este nuevo sistema redundará de forma negativa en la labor investigadora del profesorado universitario.

La introducción de las competencias como objeto de la enseñanza 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. 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 pasará por lograr un equilibrio entre la enseñanza sistemática y ordenada en la clase teórica o lección magistral⁶¹, que sigue

⁶¹ Afirma Fortes Martín [“Bolonia o la supernova... cit.”, p.37], citando a González Pérez, que el recelo y el desprestigio de la clase magistral está en pretender hacer de la misma el único método para la docencia universitaria.

siendo un método válido para la transmisión de conocimientos, y los métodos de exploración del propio estudiante en la aplicación y puesta en práctica de los conocimientos adquiridos.

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 cualquier caso, la práctica no puede hacernos olvidar la importancia que tiene la Universidad en la formación teórica y crítica de los futuros juristas lo que 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 y, de hecho, generalmente lo será (así, por ejemplo, los ordenamientos de las diferentes regiones y nacionalidades). Cambiar la información es cosa rápida pero para cambiar la formación es necesaria toda una vida.

6. Bibliografía

ALONSO, LUIS ENRIQUE, FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, CARLOS. J.; NYSSSEN, JOSÉ M^a. (2009), *El debate sobre las competencias*, Madrid: ANECA, p. 134 y ss. en línea <http://www.aneca.es/Documentos-y-publicaciones/Insercion-laboral> (consulta 16 de noviembre de 2011).

BALDUS, CHRISTIAN (2009) “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, abril, pp.17 y ss.

BARNETT, RONALD (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

Bologna Process, en línea: <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna> (Consulta: 22/11/2011)

BRUNET, IGNASI Y BELZUNEGUI, ÁNGEL. (2003). *Flexibilidad y formación: una crítica al discurso de las competencias*. Barcelona: Icaria.

Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area March 12, 2010, en http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf (Consulta 22/11/2011)

BUNK, G.P., (1994) “Teaching competence in initial and continuing vocational training in the Federal Republic of Germany”. *Vocational Training European Journal*, 1, p. 8 y ss.

CAZORLA GONZÁLEZ-SERRANO, MARÍA DEL CARMEN (2011) “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, pp. 91 y ss.

CHEERS PROJECT. Careers after Higher Education a European Research Study. Higher education and Graduate Employment in Europe- European Graduate Survey en línea: http://www.uni-kassel.de/wz1/TSEREGS/publi_e.htm (consulta: 22/11/2011).

Comunicado de Berlín 2003. Educación Superior Europea. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003 en línea http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2003_Berlin_Communique_Spanish.pdf (Consulta 22/11/2011).

Comunicado de Bergen 2005. El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, 19-20 de Mayo de 2005, en línea http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2005_Bergen_Communique_Spanish.pdf (Consulta 22/11/2011).

Comunicado de Londres 2007. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado de 18 de mayo de 2007, en http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2007_London_Communique_Spanish.pdf (Consulta 22/11/2011).

DE CARRERAS, Francesc (2009) “A cada uno lo suyo. Las culpas propias y las culpas de Bolonia”, *El cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, 4, pp. 4 y ss.

Declaración de Bolonia. El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior. Declaración conjunta de ministros europeos de educación superior reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999 en línea http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1999_Bologna_Declaration_Spanish.pdf (Consulta 22/11/2011).

Declaración de La Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido), París, 25-05-1998 http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/1998_Sorbonne_Declaration_Spanish.pdf [Consulta: 22/11/ 2011].

Declaración de Praga, 2001 Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001, en línea http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/links/language/2001_Prague_Communique_Spanish.pdf (22/11/2011)

ECTS European Credit Transfer and Accumulation System, en línea: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm (Consulta 22/11/2011)

EFTA, The European Free Trade Association: <http://www.efta.int> (Consulta 22/11/2011).

ENQA, the European Association for Quality Assurance in Higher Education, en línea: <http://www.enqa.eu> (Consulta 22/11/2011).

FERNÁNDEZ MARCH, Amparo, (2006) “Metodologías activas para la formación en competencias”, *Educatio Siglo XXI*, 24, p. 35 y ss..

FERNÁNDEZ MARCH, Amparo, (2005) *Nuevas metodologías docentes*, p. 17 en línea http://www.upm.es/innovacion/cd/02_formacion/talleres/nuevas_meto_docent/nuevas_metodologias_docentes.pdf (fecha consulta: septiembre 2011).

FORTES MARTÍN, Antonio (2009) “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, pp. 30 y ss.

GARCÍA GARRIDO, Manuel Jesús (2000), *Responsa. Casos prácticos de Derecho Romano planteados y resueltos*, Madrid: ed. Dykinson.

HERNÁNDEZ PINA, Fuensanta y DÍAZ MARTÍNEZ, Eva., (2010), “La formación de doctores en el contexto del EEES. Una formación basada en competencias”, *Fuentes*, 10, págs. 69-82

LANG, H. and MCBEATH, A: *Fundamental principles and practices of teaching: A practical theory-based approach to planning and instruction*. Fort Worth: HBJ-Holt. <http://www.education.gov.sk.ca/adx.aspx/adxGetMedia.aspx?DocID=1348> (p. 15). (Consulta: 22/11/2011).

Leuven and Lovaina-la-Nueve Communiqué (2009). The Bologna Process 2020- The European Higher Education Area in the new decade, 28-29 April 2009, en línea http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf (Consulta 22/11/2011).

Libro Blanco del Título de Grado en Derecho (2005), en línea: http://www.aneca.es/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf (fecha consulta 22/11/2011)

LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, Angel (2011) “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, p. 26 en línea www.eumed.net/rev/rejie/ pp. 23 y ss.

ORTEGA Y GASSET, José (1960) *Misión de la Universidad y otros ensayos afines sobre educación y pedagogía*, 3ª edic., Madrid: Impredisur.

MENÉNDEZ Y MENÉNDEZ, Aurelio, (1997) “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, p. 31.

MURILLO FERROL, Francisco (1963) *Estudios de Sociología Política*, Madrid, 1ª ed., Madrid: Tecnos, (2ª reimpr. 1972), 214 págs.

REFLEX Project. *The Flexible Professional in the Knowledge Society: Conceptual Framework of the REFLEX Project*. En línea: www.reflexproject.org (consulta: 22/11/2011)

ROIG COTANDA, José Manuel (2007) “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

Tratado de Lisboa por el que se modifican el Tratado de la Unión Europea y el Tratado constitutivo de la Comunidad Europea DOUE 2007/C 306/01, en línea en http://www.boe.es/aeboe/consultas/enlaces/documentos/ue/Trat_lisboa.pdf (Consulta 22/11/2011)

Tuning Project en línea: <http://unideusto.org/tuning> (consulta: 22/11/2011)

UNIVERSIA-ACCENTURE (febrero, 2007) *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*, p. 64. El estudio completo en <http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/EstudioCompleto.pdf> (fecha de consulta 15 de noviembre de 2011).

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

Legislación:

Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, *por la que se modifica la Ley Orgánica de Universidades*, BOE nº. 89, de 13 de abril de 2007, 16254.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, *de Universidades*, BOE nº 307, de 24 de diciembre de 2001, p. 49400.

Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, *por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título*, BOE nº. 218, de 11 de septiembre de 2003, p. 33848.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, *por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional*, BOE nº. 224, de 18 de septiembre de 2003, p. 34355.

Real Decreto 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 nacional*; BOE nº. 255, p. 38019.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, *por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*; BOE nº. 260, p. 44037

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, *por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*; BOE nº. 161, p. 58454

Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, *por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*; BOE nº. 35, p. 13909.