

METODOLOGÍAS DOCENTES Y TIC EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. UNA APROXIMACIÓN DESDE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO⁵⁸¹

Oscar Pérez de la Fuente
Universidad Carlos III de Madrid⁵⁸²

INDICE: I.- SOBRE EL ENFOQUE EN LA APLICACIÓN DEL *ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR* EN ESPAÑA. JUSTIFICACIÓN DEL MODELO Y RIESGOS IMPLICADOS. I.1.- *Los costes del proceso Bolonia y la Universidad como coste-resultado*. I.2.- *Interdisciplinariedad*. I.3.- *¿Está el Humanismo en peligro?* II.- LA METODOLOGÍA BOLONIA COMO FORMA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA MEJORAR LA CALIDAD. III.- COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DE LOS ESTUDIANTES Y COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL PROFESOR EN EL MODELO BOLONIA. IV.- ALGUNAS EXPERIENCIAS SOBRE LA METODOLOGÍA DE INNOVACIÓN DOCENTE CON TIC. IV.1.-Comentarios de texto. Presentaciones en grupo en *Power point*. IV.2.- Prácticas individuales. IV.3-Elaboración de un código deontológico mediante un foro. Práctica para toda la clase. IV.4.- Foros. IV.5.- *Twiter*, Chat. V.- DOCENCIA DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO Y SUS CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS EN LA METODOLOGÍA BOLONIA. UNA PROPUESTA DE MODELO DOCENTE BASADO EN CASOS. VI.- ALGUNAS CONCLUSIONES

⁵⁸¹Texto presentado en el IV Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas: Coordinación y planificación en los estudios de Derecho, Universidad de Valladolid, 15 y 16 de septiembre 2011. Este artículo se enmarca en el Proyecto Consolider-Ingenio 2010 “El tiempo de los derechos” CSD2008-00007. Y en el marco del proyecto de investigación “Historia de los Derechos Fundamentales”, S.XX, cuya referencia es DER2008-03941.

⁵⁸² Instituto Derechos Humanos Bartolomé de las Casas, Departamento de Derecho Internacional, Eclesiástico y Filosofía del Derecho. Universidad Carlos III de Madrid. E-mail:oscar.perez@uc3m.es

I.- SOBRE EL ENFOQUE EN LA APLICACIÓN DEL *ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR* EN ESPAÑA. JUSTIFICACIÓN DEL MODELO Y RIESGOS IMPLICADOS

El actual marco educativo de las Universidades españolas está caracterizado por la adaptación de la docencia al *Espacio Europeo de Educación Superior*, en lo que se conoce habitualmente como *proceso de Bolonia*. Esta adaptación, al menos desde un punto de vista formal, es ya una realidad en la gran mayoría de Universidades españolas. Aun está por consolidar el espíritu del nuevo modelo educativo, que supone un cambio de paradigma docente, que encuentra algunas resistencias. Como sostienen Espinosa, Jiménez, Olabe y Basogain, el objetivo principal del nuevo marco del *Espacio Europeo de Educación Superior* es mejorar la competitividad internacional de las Universidades de la Unión Europea⁵⁸³

En el caso de las Universidades españolas esto es particularmente interesante porque, como es conocido, son pocas sus referencias en los *rankings* internacionales que miden la calidad de las Universidades. En concreto, los objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior, según el Ministerio de Educación español son:

a) Impulsar un cambio de paradigma educativo que, de este modo, facilita el paso de la enseñanza al aprendizaje autónomo; b) Facilitar la eliminación de las barreras a la libre circulación de estudiantes y titulados en Europa; c) Hacer de Europa un lugar más atractivo, de lo que ha sido en las últimas décadas, para estudiar e investigar; d) Incrementar el número de titulados superiores en Europa.⁵⁸⁴

La clave de este proceso, que es un cambio de paradigma docente, es cómo se llega al “aprendizaje autónomo” del estudiante, frente al anterior modelo de

⁵⁸³ ESPINOSA, J.K.; JIMENEZ, J.; OLABE, M.; BASOGAIN, X. “Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EES”, *Congreso Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Electrónica*, Madrid, 12,13 y 14 de julio 2006, p. (1-4) 1.

⁵⁸⁴ *Estrategia Universidad 2015, Contribución de las Universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*, Ministerio de Educación, octubre 2010, p. 38-39.

enseñanza. Otras implicaciones del proceso del *Espacio Europeo de Educación Superior*, según Bricall, son:

1.-Adoptar un sistema fácilmente visible y comparable de grados; 2.- Adoptar un sistema basado en dos ciclos, antes y después del grado o licenciatura, siempre y cuando el grado final del primer ciclo –de duración no inferior a tres años- prepare para el mercado de trabajo; 3.- Generalizar el modelo ECTS (*European Credits Transfer System*); 4.- Promover la movilidad entre países y eliminar los obstáculos que se le oponen; 5.- Promover la cooperación europea en la evaluación de la calidad; 6.- Promover la necesaria dimensión europea en relación al desarrollo curricular, la cooperación interinstitucional, los esquemas de movilidad y los programas integrados de estudio, formación e investigación.⁵⁸⁵

Para llevar a cabo sus objetivos, las Universidades españolas están sometidas a diversas tensiones y presiones. Ya en una reunión de la Asociación de Universidades Europeas celebrada en la Universidad de Aberdeen en 1995 se identificaba como las fuentes principales de presión externa de las Universidades europeas:

- a) La voluntad de reducir la contribución financiera para el desarrollo constante de la enseñanza universitaria. El financiación pública tenderá a disminuir y se pedirá a las universidades que *hagan más por menos*.
- b) Una demanda generalizada para que los estudiantes reciban las competencias necesarias para el aprendizaje continuo.
- c) La comercialización del conocimiento que genera simultáneamente oportunidades para nuevos mercados, al mismo tiempo que competencias nuevas en el sector.
- d) El impacto de la *era de la información*. La compartimentalización de los sectores profesionales, de ocio y educativo está siendo superada de tal

⁵⁸⁵ BRICALL, J.M., “La Universidad ante el siglo XXI” en SANGRA, A.; GONZALEZ SANMAMED, M. (Coords.), *La transformación de la universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*, Barcelona, Editorial UOC, pp. 19-29.

forma que hay nuevos mercados para la universidad, pero también pierde el monopolio de la producción y la trasmisión del saber.⁵⁸⁶

Muchas son las cuestiones planteadas en este panorama de presiones para las Universidades. En lo que afecta al método docente es relevante que este documento ya habla de *competencias* de los estudiantes, aprendizaje continuo y la era de la información. El progreso científico y tecnológico es tan rápido que se hace necesaria la *formación continua* a lo largo de la vida. Precisamente por estas características de la *era de la información* la clave de la educación en la etapa universitaria no debería ser tanto la memorización de determinados contenidos, sino más bien dominar técnicas y habilidades de aprendizaje, lo que se conoce habitualmente como *competencias*. De esta forma, la innovación docente en el proceso Bolonia está intrínsecamente unida a la utilización y manejo de TIC. De esta manera, el Ministerio de Educación español en la Estrategia 2015, sostiene: “para hacer frente a las necesidades de la sociedad, crear cultura humanística y científica, y facilitar el acceso al mercado laboral, hay que crear un entorno de formación continua que permita a los estudiantes el aprendizaje a lo largo de la vida para ser receptivos a los cambios conceptuales, científicos y tecnológicos que vayan apareciendo durante su vida activa.”⁵⁸⁷

La clave de bóveda del proceso de Bolonia, para Sánchez Cavaco, se basa, en esencia, en el cambio de un modelo jerárquico centrado en la docencia y la transmisión de conocimientos (“*modelo tarima*”) a polarizar el protagonismo en el aprendizaje del alumno (“*modelo pupitre*”).⁵⁸⁸

Las características básicas del “*modelo pupitre*” serían que los estudiantes aprenden nociones, resolviendo problemas o dominando técnicas. Se realizan reflexiones *metacognitivas* –cómo se aprende, qué se aprende, para qué se

⁵⁸⁶ Association of European Universities, “Restructuring the University, University and the challenges of new technologies”, CRE dco nº 1 citado por SALINAS, J., “Rol del profesor universitario ante los cambios de la era digital” *Primer Encuentro Iberoamericano*. Universidad Central de Venezuela, 1999, p. (1-12) 3.

⁵⁸⁷ *Estrategia Universidad 2015, Contribución de las Universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*, Ministerio de Educación, octubre 2010, p. 38.

⁵⁸⁸ SANCHEZ CAVACO, A. “Innovación en la construcción del Espacio Europeo de Educación superior: Camino de Londres 2007”, *Foro de Educación*, nº 7 y 8, 2006, p. (119-129) 120.

aprende-. Se realiza una evaluación continua del trabajo del alumno a través de prácticas, trabajos, presentaciones, foros... Esta evaluación continua es una parte sustancial de la nota final de la Asignatura.

Una de las características que más ha cambiado los planes del estudio en el proceso de Bolonia es el cómputo del crédito ECTS, que deja de basarse exclusivamente en las horas de docencia del profesor, para basarse en las horas de dedicación del estudiante a la Asignatura. De esta forma, Sánchez Cavaco explica que el cómputo del nuevo crédito ECTS se basa en cuatro criterios:

a) Criterio de *docencia*, se refiere a horas presenciales en el aula (teoría, prácticas, etc.) del profesor guiando el proceso; b) Criterio de preparación de los contenidos y al inicio de la transferencia a la práctica (*activación de aprendizajes*); c) El tercer criterio es la *realización/ejecución* de las actividades prácticas y experiencias complementarias de refuerzo de la actividad conceptual, realización de las mismas y expresión grupal de resultados. Aborda la interacción del *saber hacer* con la actitud de cómo se hace (*saber ser*); d) El último criterio es la *aplicación y evaluación*. Es un criterio integrador de todo el proceso, lo que significa la no separación de la evaluación del proceso de aprendizaje, como un elemento que puede portar retro alimentación permanente al proceso.⁵⁸⁹

Como señala el Ministerio de Educación, en la Estrategia 2015, “hay que pasar de un modelo basado en la acumulación de conocimientos a otro basado en una actitud permanente y activa de aprendizaje.”⁵⁹⁰ En comprender bien esto y llevarlo a la práctica adecuadamente radica el éxito del modelo Bolonia de docencia.

Sin embargo, existen resistencias a estos cambios y lo que implican. Se podría decir que existen *nostálgicos* del “*modelo tarima*”. Algunos están entre los

⁵⁸⁹ SANCHEZ CAVACO, A. “Innovación en la construcción del Espacio Europeo de Educación superior: Camino de Londres 2007”, *Foro de Educación*, nº 7 y 8, 2006, p. (119-129) 123-124

⁵⁹⁰ *Estrategia Universidad 2015, Contribución de las Universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*, Ministerio de Educación, octubre 2010, p. 38.

profesores que, por edad, por convicciones o, incluso por comodidad, no quieren modificar sus planteamientos docentes. De esta forma, conciben sus clases como una transmisión de conocimientos, que suelen ya estar recogidos en un manual, sin casi interacción con los estudiantes. Pero quizá más preocupante para el proceso Bolonia son los estudiantes *nostálgicos* del “*modelo tarima*”. De esta forma, buscan aprobar con la conocida *Ley del mínimo esfuerzo*. Su ideal sería aprobar, estudiando -los últimos días antes del examen- los apuntes de clase. Estos estudiantes *nostálgicos* perviven aún en el modelo Bolonia, quizá entregando alguna práctica o ejercicio obligatorio. Pero lo relevante es que no *aprenden a aprender*, no dominan técnicas o habilidades. Actúan como *free-riders* o polizones sociales en la dinámica docente de la clase.

El proceso de *Espacio Europeo de Educación Superior* tiene algunos riesgos que condicionan su éxito como método de innovación docente. Se podrían enumerar los siguientes:

1.1.- *Los costes del proceso Bolonia y la Universidad como coste-resultado*

El riesgo más claro es la falta de financiación del proceso de Bolonia. Como señala Michavila, “la ‘europeización’ de la Universidad cuesta dinero.”⁵⁹¹ La realidad es que algunas Comunidades Autónomas y algunas Universidades pretenden implantar Bolonia “a coste cero”. Obviamente, el modelo de Bolonia implica un trabajo de corrección de la evaluación continua de las competencias de los estudiantes, además de las clases. Si un profesor da 7 grupos reducidos de 40 alumnos, debería corregir cada semana, en un modelo intensivo de Bolonia, 280 trabajos. Parece que el trabajo de seguimiento de los estudiantes sería excesivo y se buscan fórmulas alternativas de evaluación continua. La alternativa mide el éxito del proceso Bolonia si está más cerca del “*modelo tarima*” o del “*modelo pupitre*”. De lo que se deduce de lo expuesto es que son necesarios más profesores, cualificados en TIC e innovación docente, si se quiere tomar el modelo de Bolonia en serio.

⁵⁹¹ MICHAVILA, F., “No sin los profesores”, *Revista de Educación*, nº, 2005, p. (37-49) 45.

Una esperanza estaría en la estrategia 2015, donde el Ministerio de Educación considera en la Agenda la mejora en la financiación en formación e investigación. Las medidas sugeridas en la “Agenda de Modernización de las Universidades: Educación, Investigación e Innovación” son: a) Romper las barreras entre universidades europeas; b) Asegurar la autonomía y la rendición de cuentas de las universidades; c) Ofrecer incentivos a las universidades para colaborar con el sector privado (y público); d) Formar en competencias necesarias para el mercado laboral; e) Mejorar la financiación de la formación e investigación; f) Promover la interdisciplinariedad y la transversalidad; g) Activar el conocimiento mediante la interacción con la sociedad; h) Recompensar la excelencia al máximo nivel; i) Hacer el EES y de Investigación más visible y atractivo para el mundo.⁵⁹²

Otro riesgo para el proceso de Bolonia, como método de innovación docente, es el papel de la evaluación institucional. Como sostienen Margalef y Alvarez, ésta desempeña un papel importante, aunque limitado a una interpretación que la aproxima a mecanismos de control sobre costes-resultados (“rendimiento de cuentas”)⁵⁹³. El riesgo es que si las CCAA, que tiene competencias sobre Universidades, establecen en sus contratos programas variables, que dan más financiación por la tasa de aprobados. De esta forma, el profesor se ve presionado, a veces incluso explícitamente, a mantener altas tasas de aprobados.

Aunque es una verdad *implícita* del modelo Bolonia, que “quien trabaja durante el curso, aprueba”, esto es resultado de haber aprendido unas técnicas que comportan unos conceptos. Desde esta perspectiva, una tasa alta de suspensos podría denotar nostalgia del “*modelo tarima*”, ya sea de los estudiantes o del profesor.

⁵⁹² *Estrategia Universidad 2015, Contribución de las Universidades al progreso socioeconómico español 2010-2015*, Ministerio de Educación, octubre 2010, p. 27

⁵⁹³ MARGALEF GARCIA, L.; ALVAREZ MENDEZ, J.M.: “La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista de Educación*, num. 337, 2005, p. (51-70) 54.

1.2.- *Interdisciplinariedad*

Uno de los campos en los que se ha avanzado poco en el proceso Bolonia es la interdisciplinariedad. La previsión era, según Michavila, “la sustitución del actual catálogo de áreas de conocimiento e incorporación de sistemas interdisciplinarios de agrupación de profesores.”⁵⁹⁴ Interdisciplinariedad no debería ser sinónimo de renunciar a metodologías y enfoques, sino más bien a complementarlos. Existe el riesgo de que las perspectivas de disciplinas más abstractas y teóricas sean consideradas *poco útiles* en favor de las disciplinas aplicadas y concretas. Sin embargo, deberían fomentarse los intercambios, las interrelaciones e, incluso, el trabajo en común entre profesores de las actuales áreas de conocimiento.

1.3.- *¿Está el Humanismo en peligro?*

Uno de los argumentos en contra del proceso de Bolonia es que se interpreta como que la única misión de la Universidad en el Grado es formar profesionales, cualificados exclusivamente desde el punto de vista técnico. Como sostienen Margalef y Alvarez, “la racionalidad práctica y crítica ofrece argumentos de peso como opción válida y diferenciada de la racionalidad técnica e instrumental.”⁵⁹⁵

Una de las autoras que más ha defendido el papel de la educación democrática es Nussbaum. Con el fin de cultivar la humanidad en el mundo actual, esta autora defiende que se requieren tres habilidades: a) La primera es la habilidad para un examen crítico de uno mismo y de las propias tradiciones, que nos permita experimentar lo que -siguiendo a Sócrates- podríamos llamar “vida examinada”; b) Capacidad de verse a sí mismos no sólo como ciudadanos pertenecientes a alguna región o grupo, sino también y, sobre todo, como seres humanos vinculados a los demás seres humanos por lazos de reconocimiento y mutua preocupación; c) Capacidad de pensar cómo sería estar en lugar de

⁵⁹⁴ MICHAVILA, F., “No sin los profesores”, *Revista de Educación*, nº, 2005, p. (37-49) 48.

⁵⁹⁵ MARGALEF GARCIA, L.; ALVAREZ MENDEZ, J.M.: “La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del Espacio Europeo de Educación Superior”, *Revista de Educación*, num. 337, 2005, p. (51-70) 61.

otra persona; ser un lector inteligente de la historia de esa persona y comprender las emociones, deseos y anhelos que alguien así pudiera experimentar.⁵⁹⁶ En su último libro, *Sin fines de lucro*, Nussbaum critica la oposición, que considera artificial, de esta *educación para la democracia* con educación científica o con la prosperidad económica.⁵⁹⁷

El proceso de Bolonia no implica necesariamente este riesgo, pero es preciso estar atento para desarrollar el sentido crítico de los estudiantes.

II.- LA METODOLOGÍA BOLONIA COMO FORMA DE INNOVACIÓN DOCENTE PARA MEJORAR LA CALIDAD

La adaptación de los planes de estudios al Espacio Europeo de Educación Superior y el cambio que supone su aplicación a las metodologías educativas, es en sí mismo, un proyecto de innovación docente. Como sostiene Zabalza, es un cambio *transformacional*, es decir, una innovación con profundidad alta y extensión alta. De esta forma, este autor propone la siguiente clasificación de las innovaciones docentes:

- a) *Innovaciones con una profundidad baja y una extensión alta*: son innovaciones de tipo *epitelial*. Son cambios de poca intensidad pero que afectan a muchos profesores: todos los profesores han de hacer sus programas y presentárselos a sus alumnos a comienzo de curso.
- b) *Innovaciones con una profundidad baja y una extensión también baja*: dan lugar a ajustes, esto es, pequeños cambios parciales: en el horario, en la incorporación de retro proyectores a algunas materias, etc.
- c) *Innovaciones con una extensión baja pero con una profundidad alta*: dan lugar a cambios aislados: cambios en la forma de evaluación y de calificación.

⁵⁹⁶ NUSSBAUM, M., *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma de la educación liberal*, , Andrés Bello, Barcelona, 2001, traducción de Juana Pailaya, pp. 29-30.

⁵⁹⁷ NUSSBAUM, M., *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las Humanidades*, Katz editores, Buenos Aires-Madrid, 2010, traducción de María Victoria Rodil.

- d) *Innovaciones con una profundidad alta y una extensión alta dan lugar a cambios transformacionales*: son las innovaciones por antonomasia porque logran reconstruir los procesos en su conjunto. A este tipo de cambios nos podría llevar, por ejemplo, la incorporación de las competencias al diseño curricular.⁵⁹⁸

El “*modelo pupitre*”: la efectiva aplicación del crédito ECTS, supone centrarse en el aprendizaje del estudiante. El proceso Bolonia como innovación docente tiene como objetivo la calidad de la educación. Según Chickering y Gamson, los siete ingredientes en los que se basa la docencia de calidad son: 1.- Estimula el contacto entre profesores y alumnos; 2.- Estimula la cooperación entre alumnos; 3.- Estimula el aprendizaje activo; 4.- Proporciona el *feedback* a tiempo; 5.- Dedicar tiempo a las tareas más relevantes para el aprendizaje; 6. - Comunica expectativas elevadas a los alumnos; 7. - Respeta y es sensible a diferentes talentos y formas de aprendizaje.⁵⁹⁹

Dados estos criterios de calidad, la innovación docente en la *era de la información* está intrínsecamente unida al dominio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Desde esta perspectiva, De Pablos y Jiménez reflexionan sobre la innovación educativa en TIC en estos términos:

- a) La innovación supone una transformación significativa e implica un cambio en la concepción de la enseñanza, que repercute en la práctica educativa, en los hábitos, etc. Y que tiene una finalidad: la mejora de la calidad del aprendizaje; b) La innovación no es un fin, es un medio para mejorar la calidad y conseguir los objetivos que se proponen los centros educativos; c) La innovación no implica necesariamente una creación, pero sí un cambio que

⁵⁹⁸ ZABALZA, M.A., “Innovación en la enseñanza universitaria”, *Contextos educativos*, nº 6-7, 2003-2004, p. (13-136) 127.

⁵⁹⁹ CHICKERING, A.W. ; GAMSON, Z.F. “Seven principles for good practice in undergraduate education”, *The American Association for Higher Education Bulletin*, Marzo 1987. Citado por VALERO-GARCIA, M., “¿Cómo nos ayuda el Tour de Francia en el diseño de programas docentes centrados en el aprendizaje?”, *Jornadas sobre Enseñanza Universitaria de la Informática*, Junei, 2003, p. 6.

conlleve mejoras en la calidad de la enseñanza; d) La innovación implica una intencionalidad o intervención deliberada.⁶⁰⁰

Se podría sintetizar en dos puntos: 1) el objetivo de la innovación es la calidad y 2) la innovación no es un fin en sí mismo. De lo que podría deducirse que no está justificada la innovación que no mejora la calidad. Y entonces la pregunta es qué es la calidad de la educación y cuáles son sus objetivos. Lo cual remite, de nuevo, a la justificación y los riesgos del Espacio Europeo de Educación Superior.

Una de las características, más definitorias, del modelo de innovación docente del proceso Bolonia es la *evaluación continua*. Es la forma de valorar la adquisición de competencias de los estudiantes a través de prácticas, ejercicios, trabajos en grupo, presentaciones, comentarios de texto, foros... Delgado y Oliver destacan que, a la hora de diseñar la evaluación continua, podemos destacar tres elementos clave: en primer lugar, su planificación; en segundo lugar, su información al estudiante (objetivos, criterios de evaluación, número de actividades, recursos, periodicidad, calendario, esfuerzo, publicidad...) y, en tercer lugar, las actividades concretas de evaluación (tipología, criterios de corrección, dedicación horaria, temas abordados...).⁶⁰¹

Un elemento positivo del proceso Bolonia ha sido la necesidad de planificación de la docencia. Esto requiere un esfuerzo inicial del profesor en la delimitación y clarificación de objetivos, bibliografía, prácticas, plazos y criterios de evaluación.

La necesidad de elaboración de un cronograma de las sesiones debería suponer un esfuerzo por dedicar las Clases magistrales a explicar los elementos esenciales de cada tema y, especialmente, resolver las dudas de los textos de la bibliografía obligatoria e, incluso, plantear nuevos problemas. Las

⁶⁰⁰DE PABLOS PONS, J. Y JIMENEZ CORTÉS, R. “Buenas prácticas con TIC apoyadas en las Políticas educativas: claves conceptuales y derivaciones para la formación en competencias ECTS”, en *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, vol. 4, nº 2, 2006, pp. (15-28) 20.

⁶⁰¹DELGADO, A.M.; OLIVER, R., “La evaluación continua en un nuevo escenario docente”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 3 nº1, 2006, p. (1-13) 4

Clases de grupo reducido deberían destinarse a comentarios de texto, resolución de casos prácticos, presentaciones de trabajos individuales y en grupo... Esta planificación redundante positivamente en focalizar la docencia en el aprendizaje del estudiante, que, en cierta forma, se convierte en un proceso autorregulado, que tiene como mediador y orientador al profesor.

III.- COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DE LOS ESTUDIANTES Y COMPETENCIAS Y CAPACIDADES DEL PROFESOR EN EL MODELO BOLONIA

El modelo Bolonia se basa en la asunción de que los estudiantes deben adquirir, a través del proceso educativo una serie de competencias, previamente definidas. Esto significa que los estudiantes deben dominar una serie de técnicas y habilidades y durante el curso ha de constatarse que hacen un correcto uso. La imagen del estudiante que memoriza unos apuntes para contestar las preguntas de un examen no se correspondería con este nuevo modelo. Esta imagen da idea de un estudiante pasivo y lo que se requiere, desde esta nueva perspectiva, es que realice un aprendizaje activo, que se convierta en protagonista del aprendizaje. Esto significa que debe *aprender a aprender* –estrategias metacognitivas- y debe *aprender practicando* –dominio de las técnicas-. En el ámbito del Derecho, esto supone que la mejor manera de saber qué es una sentencia o una letra de cambio, es intentando recrearlas a través de ejercicios.

Las competencias genéricas, que deben ser adquiridas por cualquier estudiante universitario, según Espinosa, Jiménez, Olabe y Basogain, son:

- a) Aprender a aprender; b) Organizar y a planificar; c) Analizar y sintetizar; d) Aplicar conocimientos a la práctica; e) Adaptarse a nuevas situaciones; f) Expresar con claridad de manera oral y escrita en la propia lengua; g) Capacidad crítica y auto crítica; h) Trabajar de forma cooperativa en equipo; i)

Capacidad de iniciativa; j) Capacidad de liderazgo; k) Conocer una segunda lengua.⁶⁰²

Ante el nuevo contexto educativo, se destaca que existen unas nuevas necesidades para las Universidades, que deberían adaptarse. De esta forma, Domínguez Aroca sostiene que el alumno:

a) Necesita utilizar las nuevas tecnologías para poder seleccionar la más adecuada para conseguir sus objetivos; b) Necesita utilizar información. Para ello debe: saber determinar la información que requiere, acceder a ella con eficacia y eficiencia, evaluarla e incorporar la información a su base de conocimientos; c) Necesita formación de tutores, bibliotecarios, informáticos y autoformación tanto para utilizar las herramientas, como para evaluar al utilidad de las mismas, así como para cumplir con un propósito específico; d) Necesita espacios físicos (aulas de estudio en grupo, seminarios, estudio individual, zonas de descanso, etc.) espacios virtuales e infraestructura informática; e) Necesita horarios amplios; f) Necesita desarrollar un trabajo autónomo, imprescindible en el nuevo modelo pedagógico orientado a “aprender a aprender” en un entorno flexible de espacio y tiempo, junto con el desarrollo de estrategias “*metacognitivas*” (qué aprendo, cómo y qué dificultades tengo en el proceso de aprendizaje), es decir necesita asumir un mayor control sobre su proceso de aprendizaje.⁶⁰³

El estudiante debería desarrollar las competencias del modelo Bolonia y eso debería facilitarse desde las infraestructuras de la Universidad. En la necesidad de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), se debería centrar en: a) Aula Global (*Moodle*): Utilizar adecuadamente todos los mecanismos de la herramienta; b) Repositorios Institucionales (*e-archivo*): Posibilitar el acceso a la producción científica de la Comunidad Universitaria; c) Desarrollo de

⁶⁰² ESPINOSA, J.K.; JIMENEZ, J.; OLABE, M.; BASOGAIN, X. “Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EES”, *Congreso Tecnologías Aplicadas a la Enseñanza de la Electrónica*, Madrid, 12,13 y 14 de julio 2006, p. (1-4) 2.

⁶⁰³ DOMINGUEZ AROCA, M. I., “La biblioteca universitaria ante el nuevo modelo de aprendizaje: docentes y bibliotecarios, aprendamos juntos porque trabajamos juntos”, *RED Revista de Educación a Distancia*, número monográfico II, 2005, pp. 1-25 12-13

materiales docentes con TIC (*Open Course Ware*): Fomentar los materiales docentes con el modelo Bolonia. El link en la Universidad Carlos III es <http://ocw.uc3m.es/>

En la actualidad el desarrollo de las tecnologías al modelo educativo tiene como desafíos la adaptación de las Bibliotecas al libro electrónico e integrar contenidos docentes para tablets y *smartphones*.

En cuanto al Personal de apoyo de formación en TIC son fundamentales las sesiones iniciales de formación de manejo de recursos TIC, los tutoriales y establecer servicios accesibles de formación en TIC. Para el éxito del modelo Bolonia, en este punto, es relevante que la formación en TIC comporte una reflexión sobre estrategias “metacognitivas”.

Los espacios físicos y virtuales con horarios amplios son relevantes para desarrollar el aprendizaje activo de los estudiantes.

Las estrategias “metacognitivas” suponen una reflexión previa sobre el aprendizaje y sus dificultades. También supone un análisis sobre la elección de las mejores técnicas para conseguir un objetivo educativo. Supone poner en una relación crítica el *aprender a aprender* con el *aprender practicando*. Básicamente supone plantearse cuestiones como: ¿Cuál es la mejor manera de aprender? ¿Aprendemos practicando? ¿Cuál es la mejor práctica que nos permita aprender?

Desde esta perspectiva, el papel tradicional del profesor cambia. De esta forma,

Mauri, Coll, Onrubia sostienen que “el profesor ayuda al alumno no sólo a aprender determinados contenidos sino también a lograr el control progresivo sobre el propio aprendizaje o lo que es lo mismo, a incrementar el carácter intencional, propositivo, autorregulado y mediado culturalmente.”⁶⁰⁴

⁶⁰⁴ MAURI, T.; COLL, C.; ONRUBIA, J. “La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista”, *Revista de Docencia Universitaria*, num 1, 2007, p. (1-11) 4.

Las competencias, que los docentes universitarios, según Zabalza, deben poseer para desarrollar “con competencia” su trabajo formativo son: a) Planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje; b) Seleccionar y presentar los contenidos disciplinares; c) Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles; d) Manejar didácticamente las Nuevas Tecnologías; e) Gestionar las metodologías de trabajo y las tareas de aprendizaje; f) Relacionarse con los alumnos; g) Tutorizar a los alumnos; h) Evaluar; i) Reflexionar e investigar sobre la enseñanza; j) Implicarse con la Institución.⁶⁰⁵

Según Unigarro y Rondón, los roles y tareas del profesor en la enseñanza flexible son:

Rol organizativo: a) Planificar el proceso de enseñanza; b) Proveer la información y los recursos mínimo necesarios para que los estudiantes puedan orientar inicialmente la construcción de conocimiento; c) Orientar a los estudiantes acerca de las herramientas de las plataformas que se van a usar; d) Organizar el aula virtual; e) Cumplir rigurosamente con los tiempos que se han establecido para responder a los estudiantes; f) Velar por el cumplimiento del proyecto institucional.

Rol social: a) Propiciar la disminución del anonimato y el establecimiento de una atmósfera de comunidad de aprendizaje; b) Mantener una interacción constante con los participantes y lograr una comunicación que vaya más allá de lo meramente académico; c) Estar atento a las posibles situaciones particulares de los estudiantes para darles el tratamiento adecuado.

⁶⁰⁵ ZABALZA, M.A., “Innovación en la enseñanza universitaria”, *Contextos educativos*, nº 6-7, 2003-2004, p. (13-136) 124-125. Desarrollado más ampliamente en ZABALZA, M.A., *Competencias docente del profesorado universitario*, Madrid, Narcea, 2003.

Rol intelectual: a) Aportar experiencias al proceso de construcción el conocimiento; b) Seleccionar e integrar los contenidos pertinentes; c) Favorecer la *metacognición*.⁶⁰⁶

En la *era de la información*, los papeles tradicionales de profesor/alumno se pueden ver modificados. A la función de trasmisión de conocimientos, se añade la guía y orientación del aprendizaje. Como señala De la Calle, “el profesor no puede ser sólo un transmisor de conocimientos sino que debe guiar y orientar a los estudiantes a lo largo de su carrera teniendo en cuenta aspectos académicos, profesionales y personales.”⁶⁰⁷ Esto último tiene que ver con el debate antes mencionado sobre la *educación para la democracia* que propone Nussbaum. Aunque también tiene que ver con que aquellas cuestiones que dejan poso en los estudiantes -por mi experiencia- son aquellas que tienen que ver con ciertos planteamientos vitales o incluso anécdotas personales de los profesores.

A la función de guía y orientación, Valderde y Garrido añaden: a) Profesor universitario como motivador o estimulador del aprendizaje; b) Profesor como evaluador de recursos; c) Profesor como creador de recursos.⁶⁰⁸ En este sentido, he creado una web de enlaces de Filosofía del Derecho Moral y Política que sirve de recurso de información para las clases. El link es <http://www.webphilosophia.com>

En conclusión, Palomero sintetiza las características del profesor en el modelo Bolonia: “la calidad de la enseñanza universitaria necesita de un profesor reflexivo y crítico; motivado, responsable y profesionalmente satisfecho; comprometido con su triple misión educadora, docente e investigadora; capacitado para generar un buen clima de trabajo; dotado para la comunicación

⁶⁰⁶ UNIGARRO GUTIERREZ, M.A.; RONDÓN RANGEL, M., “Tareas del docente en la enseñanza flexible (el caso de la UNAB Virtual)”, *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*, vol. 2 n°1, 2005, pp. (74-84) 77-82.

⁶⁰⁷ DE LA CALLE VELASCO, M.J., “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, n° 3, p. (251-258) 256.

⁶⁰⁸ VALDERDE BERROCOSO, J.; GARRIDO ARROYO, C., “El impacto de las Tecnologías de la información y la comunicación en los retos docentes universitarios”, *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.2 ,n°1, 1999, p. (543-553) 546-549.

personal y para la gestión de recursos y grupos; potenciador, mediador, facilitador y guía de aprendizajes significativos; conocedor de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; con suficientes conocimientos sobre los procesos educativos generales propios de los niveles o áreas correspondientes a su particular dedicación.”⁶⁰⁹

IV.- ALGUNAS EXPERIENCIAS SOBRE LA METODOLOGÍA DE INNOVACIÓN DOCENTE CON TIC

A continuación se explicarán algunas experiencias de utilización de metodologías docentes con TIC con una valoración.

IV.1.-Comentarios de texto. Presentaciones en grupo en *Power point*

En la asignatura Filosofía política se proponen una serie de textos de autores clásicos (Aristóteles, Maquiavelo, Max Weber, Hobbes, Locke, Marx...) donde se eligen los fragmentos más representativos, que están disponibles en Aula Global. También se provee una guía de discusión donde se plantearán las preguntas clave sobre cada texto. En cada sesión habrá un grupo, de máximo tres personas, que hará una presentación pública del comentario de texto, con la siguiente estructura: a) Contexto del autor y de la obra; b) Resumen; c) Crítica. Entre toda la clase y el grupo se deberán contestar las cuestiones de la Guía de discusión. El grupo deberá entregar el *Power Point* de la presentación del comentario de texto, que se colgará en Aula Global para que lo estudie el resto de la clase, y será evaluado.

Durante el curso, una vez como mínimo y recomendable más veces, cada alumno deberá entregar por escrito, en papel, un comentario de texto, con la

⁶⁰⁹ PALOMERO, J.E., “Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España”, en *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, nº 17, vol. 2, 2003, pp. (21-41) 23.

estructura: a) Contexto; b) Resumen; c) Crítica, contestando también las preguntas de la Guía de discusión.

Valoración de la actividad: La clave de la actividad es facilitar con los textos una buena Guía de discusión donde se destaquen las preguntas más relevantes sobre cada texto y autor. También es importante concertar una tutoría con el grupo expositor,

IV.2.- Prácticas individuales

Cronograma asignatura Etica y Deontología del Periodismo

- Sesión 1.- 16-9-10 Presentación de la Asignatura. Nociones previas
- Sesión 2.- 21-9-10 Moral y Derecho. Ética pública y éticas privadas.
- Sesión 3.- 28-9-10 Práctica 1. *Modelos de ética periodística.*
- Sesión 4.- 30-9-10 Autorregulación. Deontología.
- Sesión 5.- 5-10-10 Práctica 2. *Proyecto de Código Deontológico(1)*
- Sesión 6.- 7-10-10 Los principios y valores constitucionales.
- Sesión 7.- 19-10-10 Práctica 3. *La negación del Holocausto.*
- Sesión 8.- 21-10-10 Los derechos fundamentales.
- Sesión 9.- 26-10-10 Práctica 4. *El lenguaje del odio.*
- Sesión 10.- 28-10-10 Dimensiones ética, jurídicas y económicas de la comunicación
- Sesión 11.- 2-11-10 Práctica 5. *Tu editor y tú.*
- Sesión 12.- 4-11-10 Fundamentos y límites de la libertad de expresión.
- Sesión 13.- 9-11-10 Práctica 6. *Fundamentos y límites de la libertad de expresión*
- Sesión 14.- 11-11-10 El derecho a la integridad moral y a la privacidad en los medios de comunicación.
- Sesión 15.- 16-11-10 Los juicios paralelos
- Sesión 16.- 18-11-10 Razón de Estado y secretos de Estado.
- Sesión 17.- 23-11-10. Los medios de comunicación y el enfoque de la corrupción.
- Sesión 18.- 25-11-10 La imagen de las minorías en los medios de comunicación.
- Sesión 19.- 30-11-10 La libertad de expresión en situaciones de violencia, terrorismo y guerra.
- Sesión 20.- 2-12-10 *Proyecto de código deontológico(2)* Presentación de trabajos
- Sesión 21.- 14-12-10 Presentación de trabajos
- Sesión 22.- 16-12-10 Presentación de trabajos
- Sesión 23.- 21-12-10 Presentación de trabajos

Valoración de la actividad:

Se deben buscar temas que sean estimulantes y acerquen el contenido de la Asignatura a los estudiantes.

Cada práctica supone que los estudiantes deben plantearse dilemas éticos propios de la profesión y dar una respuesta.

Se debe poner a disposición materiales en Aula Global, como sentencias, artículos, fragmentos de libros.

Guía de preguntas clave y bibliografía sobre cada Práctica.

IV.3- Elaboración de un código deontológico mediante un foro.

Práctica para toda la clase

Ejercicio colectivo para la clase. Se trata de elaborar entre todos un código deontológico para un medio cuyo consejo de redacción serán todos los estudiantes que asistan a clase. La metodología será una sesión inicial de debate y la creación de un foro en Aula Global. Más adelante, habrá otra sesión para reunir las conclusiones y elaborar la redacción final.

Instrucciones individuales para la clase inicial de elaboración de Código Deontológico

- IV. *Tormenta de ideas*: Elabora una lista de conceptos que deban incluirse en el Código y de aquellos que no deban incluirse. Justifica por qué algunos conceptos no deberían incluirse, si así lo consideras. Debate si los códigos restringen la libertad.
- V. *Estilo de redacción*: Los términos deben ser precisos y detallados o vagos y generales. Explica los pros y contras de las dos opciones.
- VI. *Efectividad*: ¿Qué mecanismos propondrías para casos de incumplimiento del Código? ¿Además del Código deontológico, que otros mecanismos pueden asegurar un comportamiento ético del periodista?
- VII. *Consenso*: ¿Por qué es importante el consenso en la elaboración del Código deontológico? ¿Los Códigos deontológicos deben ser de máximos o de mínimos? ¿Qué papel juega el individualismo moral en la Deontología profesional del periodista?

Debes entregar por escrito, en papel, estas reflexiones sobre los Códigos Deontológicos el día de la Práctica 2.

Instrucciones individuales para el Foro en Aula Global de elaboración de un Código Deontológico

De la sesión inicial, surgirán unos conceptos que deberán incluirse en el Código Deontológico. En el Foro se deberá debatir, entre todos, la redacción concreta de cada uno de los apartados del Código. De esta forma, debes

proponer la redacción de alguno de los conceptos incluido en la Sesión inicial (Debéis organizaros para abordar todos los conceptos).

Creatividad: Se trata de realizar un trabajo original a partir de vuestras reflexiones. Obviamente os podéis inspirar en los Códigos existentes. Pero se trata de ir más allá y definir un perfil propio.

Discusión: El ejercicio busca mostrar los problemas de elaborar un Código, por tanto, deberían mostrarse visiones distintas y contrastarlas. Se debería argumentar cada punto de vista y ser capaz de ganar adhesiones. Debe haber debate. También es importante la capacidad de llegar a acuerdos. Si las diferencias son irreconciliables las decisiones se tomarán por mayoría en la Sesión final sobre los Códigos.

Compromiso: Haz propuestas realistas sobre tu labor profesional. Debes defender compromisos dentológicos que estés dispuesto a asumir. También debes situarte en la perspectiva de la responsabilidad social del periodista.

Se valorarán las intervenciones en el Foro como parte de este ejercicio de elaboración de un Código deontológico.

Instrucciones para la clase final de elaboración de un Código Deontológico

Del trabajo en el Foro de Aula Global, surgirá una redacción inicial del Código Deontológico, con algunos puntos controvertidos, que serán sometidos a debate y votación. Después del trabajo de elaboración del Código Deontológico, deberás entregar un informe contestando a estas cuestiones:

- IV. ¿Cuál es tu grado de participación en el Código Deontológico? ¿En que apartados has intervenido y qué defendías? ¿Has tenido éxito en defender tus posiciones?
- V. ¿Consideras que si la clase fuera un medio informativo será útil contar con este Código Deontológico? ¿Por qué?
- VI. ¿Cuál es el principal defecto del Código aprobado? ¿Qué apartado suprimirías? ¿Por qué?
- VII. ¿Cómo se podría asegurar la efectividad de este Código Deontológico?

La fecha de entrega de este informe por escrito, en papel, es hasta el último día de clase.

Valoración de la actividad:

Es una actividad muy formativa. Requiere una genuina reflexión ética sobre aspectos centrales de la profesión. Se requiere establecer unas normas para evitar el uso abusivo del foro. Se deben valorar las intervenciones desde el

punto de vista cuantitativo y cualitativo. Se producen sinergias interesantes en la clase.

Se pueden consultar los Códigos deontológicos, producto del foro de clase, en el siguiente link: <http://www.webphilosophia.com/oscardelafu.html>

IV.4.- Foros

Se estableció un Foro titulado “Filosofía política para periodistas”, con 7 comentarios de noticias con preguntas clave realizadas por el profesor, con un total de 129 mensajes y 2 noticias sugeridas por los estudiantes.

Valoración de la actividad:

Es un buen mecanismo para plantear debates y trasladar ideas. Existe el peligro de que los estudiantes creen que solo deben dar su opinión y no relacionarlo con contenidos de la Asignatura. Se deben valorar las intervenciones desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo.

IV.5.- Twiter, Chat

Estos mecanismos son todavía experimentales. No me parece adecuado utilizar el *Twiter* en tiempo real en clase porque parece un uso de la tecnología por la tecnología, que puede dificultar una genuina discusión. Las ideas y los problemas suelen ser más complejos para ser resumidos del 140 caracteres.

El uso de Chat podría ser adecuado como un mecanismo de tutorías a distancia. Aunque debería diseñarse de tal forma que cumpliera efectivamente la finalidad para la que está pensado.

V.- DOCENCIA DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO Y SUS CARACTERÍSTICAS ESPECÍFICAS EN LA METODOLOGÍA BOLONIA. UNA PROPUESTA DE MODELO DOCENTE BASADO EN CASOS

Existe un gran debate sobre la metodología y los objetivos de la Filosofía del Derecho. Existen diversas concepciones -que parten de supuestos distintos- que mantienen puntos de vista diversos sobre los puntos clave de la materia. De forma sintética, los dos principales debates se centran en: a) ¿Qué es el Derecho?; b) ¿Cuál debe ser la respuesta correcta en los casos judiciales?

Desde este punto de vista, a continuación se presentará un Programa de Teoría del Derecho y un Programa de Filosofía del Derecho basado en casos. Esta es una forma de *aprender practicando*. Se trataría de realizar una reflexión crítica acerca del Derecho a partir de casos judiciales, no desde el análisis del dogmático jurídico, sino más desde la reflexión iusfilosófica de los problemas generales implicados.

Desde esta perspectiva, Bosco Paniagua ofrece una serie de características de la docencia basada en casos:

- 1.- El aprendizaje en la formulación de una problemática. El punto de partida para aprender es formular un problema concreto cercano a la realidad o bien teórico. Es el problema el que dirige la acción de aprender, poniendo el énfasis en la formulación de preguntas más que en las respuestas, pudiendo relacionar el contenido fácilmente con el contexto, lo que resulta muy motivador para el estudiante.
- 2.- En la formulación de la problemática los procesos de aprendizaje son sugeridos por los participantes (*self direct e-learning*) porque el objetivo está centrado en el individuo. El estudiante puede encontrar sus propios problemas en un marco disciplinario determinado. El profesorado puede formular estudios que sirven como punto de partida para los estudiantes.
- 3.- El punto de partida del aprendizaje son las propias experiencias de los estudiantes y sus intereses ya que el problema se define sobre la base de éstos, algo que es también muy motivador para el alumnado.
- 4.- La/as actividad/es son una parte central en estas propuestas, las cuales se resuelven mediante los procesos de búsqueda, toma de decisiones y escritura.

5.- La interdisciplinariedad es otra nota fundamental y que es muy probable que dar respuesta a una situación o problema requiera diversas fuentes de conocimiento y experiencia que exceden los límites de las disciplinas tradicionales. Cada vez más la investigación toma el rumbo de la interdisciplinariedad e incluso la transdisciplinariedad.

6.- La relación entre teoría y práctica se considera un componente decisivo a la hora de aplicar el conocimiento y, sobre todo, en la capacidad de análisis.

7.- El aprendizaje se basa en el trabajo en grupos con la oportunidad de gestionar proyectos de cooperación.⁶¹⁰

A continuación se incluyen los programas de Teoría del derecho y Filosofía del Derecho, basado en casos:

TEORÍA DEL DERECHO Y SOCIOLOGÍA JURÍDICA
GRADO DERECHO
CURSO 2011-2012

Datos de la Asignatura

Curso: Primero
Cuatrimestre: Primero
Créditos ECTS: 6

Distribución créditos ECTS

Teoría: 21 horas
Práctica: 21 horas
Estudio: 108 horas

Las sesiones de Grupo reducido se estructurarán en torno a presentaciones individuales de Textos extraídos del libro Ansuategui Roig, Francisco Javier (ed.), *Fragmentos de Teoría del Derecho*, Dykinson, Madrid, 2005. La estructura de la presentación será: A) Contexto de autor y de la obra; b) Resumen y c) Crítica, que deberá consistir en poner en relación el texto con el contenido del Curso. También se harán Presentaciones en grupo sobre un caso controvertido. En este caso, un grupo –que puede ser de hasta tres

⁶¹⁰ BOSCO PANIAGUA, A., “Las TIC en los procesos de evaluación de convergencia europea y la innovación en la Universidad: oportunidades y limitaciones” *Aula Abierta*, nº 86, 2005, p. (3-28) 6-7.

estudiantes- presentará argumentos a favor y otro grupo presentará argumentos en contra. A la mitad del Curso se hará un examen tipo test para consolidar conceptos

Lección 1.- El concepto de Derecho.

A.- Problemas sobre el concepto de Derecho.

B.- Validez, Eficacia y Justicia

Caso controvertido: Tiradores del Muro de Berlín

Nino, Carlos S., *Introducción al Análisis del Derecho*, Ariel, Barcelona, 1987, pp. 18-27.

Pérez de la Fuente, Oscar, "El caso de los tiradores del Muro de Berlín. A vueltas con algunos debates clásicos de la Filosofía del Derecho del siglo XX", *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, ISSN 1138-9877, núm. 23, 2011, pp. 453-487.

Lección 2.- El derecho como fenómeno social y cultural y como forma de organización social

A.- Derecho y control social

B.- Derecho y Cambio social

Lección 3.- El Derecho y otros sistemas normativos

A.- Las reglas del trato social y su caracterización

B.- Derecho y moral.

C.- Ética pública y ética privada.

Caso controvertido. Leyes contra consumo tabaco y alcohol

-Ley estatal contra el tabaco, Ley 42/2010, de 30 de diciembre.

-Ley contra consumo de alcohol, Ley 5/2002, de 27 de junio, sobre Drogodependencias y otros Trastornos Adictivos de la Comunidad de Madrid

Nino, Carlos Santiago "El ejemplo de la punición del consumo de drogas", en Nino Carlos Santiago, *Ética y derechos humanos*, Ed Ariel, Barcelona, 1989, p. 420-446.

Ramiro Aviles, Miguel Angel "A vueltas con el paternalismo jurídico", *Derechos y Libertades*, num. 15, 2006, pp. 211-256.

Lección 4.- Derecho y Fuerza

A.- Derecho, Fuerza y Poder

B.- El Estado de Derecho.

Caso controvertido: Derechos económicos, sociales y culturales de los inmigrantes irregulares

Lucas, Javier de, *Puertas que se cierran. Europa como fortaleza*, Icaria, Barcelona, 1996.

Lucas, Javier de, *El desafío de las fronteras: derechos humanos y xenofobia frente a una sociedad plural.*, Temas de hoy, Madrid, 1994.

Lección 5.- La norma jurídica

A.- Derecho y lenguaje. Funciones del lenguaje.

B.- Tipos de normas. La norma jurídica como proposición prescriptiva.

Elementos de las prescripciones

C.- Clasificación de las normas jurídicas.

Caso controvertido: Riggs v. Palmer

Sentencia Riggs v. Palmer, *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, nº 11, 2007/2008, pp. 363-374

Dworkin, Ronald, “El modelo de las normas I”, en Dworkin, Ronald, *Los derechos en serio*, Ariel, Barcelona, 1989, pp. 61-101.

Lección 6.- El ordenamiento jurídico

A.- La idea de sistema jurídico.

B.- Las características del ordenamiento jurídico como sistema.

Caso controvertido: Pensión de viudedad por matrimonios por el rito gitano

STC 69/2.007, de 16 de abril

STEDH Muñoz Díaz v. España, 8 diciembre de 2009

Rey Martínez, Fernando, “La discriminación múltiple, una realidad antigua, un concepto nuevo”, *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 84, 2008, pp. 251-283

Rey Martínez, Fernando, Comentario de la Sentencia *Muñoz Díaz v. España*, de 8 de diciembre de 2009, del Tribunal Europeo de Derechos Humanos

Lección 7.- La creación del Derecho.

A.- La producción normativa

B.- Derecho legal y Derecho judicial.

C.- Otras formas de producción normativa.

Lección 8.- La interpretación y la aplicación del Derecho

A.- Interpretación y aplicación del Derecho.

B.- Criterios de interpretación.

C.- La interpretación Constitucional.

D.- La argumentación jurídica.

Caso controvertido: STC caso Williams, identificaciones policiales con criterios raciales

STC 13/2001, de 29 de enero

Rey Martínez, Fernando, “La prohibición constitución de discriminación racial o étnica”, *Gitanos*, num 19,2003.

FILOSOFÍA DEL DERECHO
GRADO DERECHO
CURSO 2011-2012

Guía docente Clases Magistrales

Datos de la Asignatura

Curso: Cuarto

Cuatrimestre: Primero

Créditos ECTS: 3

Distribución créditos ECTS

Teoría: 10,5 horas

Práctica: 10,5 horas

Estudio: 54 horas

Las Clases Magistrales se desarrollarán según el cronograma previsto y tienen como función resolver dudas y plantear cuestiones. Cada sesión de Clase Magistral tiene un caso controvertido que se debatirá en la última parte de la clase. Un mes después de la finalización de las clases se deberá presentar un ensayo original sobre uno de los casos controvertidos. El Ensayo sobre un caso controvertido debe ser un ensayo original sobre los casos controvertidos del Curso, que siga las reglas de cita habituales en los trabajos académicos, donde se valorarán especialmente la originalidad en los planteamientos. El ensayo deberá tener la siguiente estructura: a) Planteamiento de la cuestión; b) Argumentos a favor; c) Argumentos en contra; d) Conclusión. La calidad del trabajo dependerá de poder desarrollar un punto de vista propio sobre el tema.

1.- RL SENTIDO DE LA FILOSOFÍA DEL DERECHO.

Caso controvertido: Caso tiradores del Muro de Berlín

Pérez de la Fuente, Oscar, "El caso de los tiradores del Muro de Berlín. A vueltas con algunos debates clásicos de la Filosofía del Derecho del siglo XX", *Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho*, ISSN 1138-9877, núm. 23, 2011, pp. 453-487.

2.- AOSITIVISMO JURÍDICO Y POSTPOSITIVISMO.

2.-a) Positivismos metodológico v. Derecho como integridad

Caso controvertido: Riggs v. Palmer

Sentencia Riggs v. Palmer, *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, nº 11, 2007/2008, pp. 363-374.

2.-b) Derecho como integridad y sus críticas

Caso controvertido: Bush v. Gore

Sentencia Bush v. Gore

Dworkin, Ronald, *La justicia con toga*, Marcial Pons, traducción de Marisa Iglesias e Iñigo Ortiz de Urbina, pp. 111-122.

Fiss, Owen, *El derecho como razón pública*, Marcial Pons, Madrid, 2007, traducción de Esteban Restrepo Saldarriaga, pp. 293-308.

3.- EMOCRACIA CONSTITUCIONAL Y FUNCIÓN JUDICIAL.

3.-a) Democracia constitucional

Caso controvertido: STC sobre Estatut Cataluña 2006

STC 31/2010, de 28 de junio de 2010 Estatut Cataluña 2006

González Casanova, José Antonio, "Cataluña en la construcción del Estado español", *Cuadernos Constitucionales de la Cátedra Fadrique Furió Ceriol*, núm. 54/55, 2006, pp. 125-144.

De Esteban Alonso, Jorge, "De Constitución normativa a nominal", *Teoría y Realidad Constitucional*, núm. 27, 2011, pp. 177-196.

3.-b) Función judicial

Caso controvertido: Sentencia sobre la Iglesia de la Cienciología

Sentencia Audiencia provincial de Madrid 235/2001 de 28 de noviembre

4.- Í ROBLEMAS DE ÉTICA JURÍDICA.

4.- a) Liberalismo, paternalismo, perfeccionismo

Caso controvertido: Leyes contra consumo de tabaco y alcohol

-Ley estatal contra el tabaco, Ley 42/2010, de 30 de diciembre.

-Ley contra el consumo de alcohol, Ley 5/2002 de 27 de junio, sobre Drogodependencias y otros Trastornos Adictivos de la Comunidad de Madrid

Ramiro Aviles, Miguel Angel "A vueltas con el paternalismo jurídico", *Derechos y Libertades*, num. 15, 2006, pp. 211-256.

b) Obediencia al Derecho, objeción de conciencia y desobediencia civil

Caso controvertido: Procesiones religiosas y policía

STC 101/2004, de 2 de junio de 2004

Fernández García, Eusebio, "Conciencia y respeto al Derecho", AAVV, *Ley y Conciencia. Moral legalizada y moral crítica en la aplicación del Derecho*. BOE, Madrid, 1993, p.63-70.

De Asís Roig, Rafael, "Tres conciencias", en AA.VV., *Ley y Conciencia: moral legalizada y moral crítica en la aplicación del Derecho*, B.O.E., Madrid 1993, p.19-35.

VI.- Algunas conclusiones

Formalmente el sistema universitario español se ha ido adaptando al proceso Bolonia. Sin embargo, si se quiere cumplir con los objetivos del proceso son necesarias inversiones en personal e infraestructuras. Y, además, es necesario un cambio de mentalidad sobre la docencia. Como se ha visto, esto implica riesgos y provoca resistencias.

Los estudiantes, en el nuevo modelo, se convierten en protagonistas del aprendizaje pero, a veces, se muestran nostálgicos del "modelo tarima". Se deberían desarrollar estrategias para *aprender a aprender* y para *aprender*

practicando. Esto puede ser facilitado a través de las TIC mediante exposiciones en *Power point*, Prácticas, Foros, Chats...

Quizá puede plantear resistencias la visión de que la Filosofía del Derecho se pueda *aprender practicando*. La mejor manera de internalizar unos contenidos es intentar exponerlos, manejarlos, argumentar a favor y en contra. Es lo que se produce en los Comentarios de texto, trabajos en grupo y los ensayos. Es relevante, para esta metodología, que los casos sean sobre cuestiones polémicas y que acerquen los contenidos de la Asignatura a los estudiantes. El tratamiento académico de cuestiones que concitan atención social puede hacer ver a los estudiantes los progresos en su aprendizaje.

En la *era de la información*, la innovación docente está intrínsecamente unida a las TIC. El profesor se convierte en un seleccionador de recursos. Esto significa que no todas las posibilidades tecnológicas tienen necesariamente un adecuado desarrollo docente, pero sí se pueden ir explorando las diversas posibilidades. Si el objetivo de la innovación docente es una enseñanza de calidad, las TIC deben cumplir adecuadamente con ese objetivo, pero no son un fin en sí mismo.

Como dijo H.D. Thoreau “las cosas no cambian, cambiamos nosotros”. Cabe plantearse, en el contexto de la adaptación del sistema universitario español al Espacio Europeo de Educación Superior, si realmente hemos cambiado y si realmente hay voluntad de cambiar.