

## Derecho y Bolonia: reflexiones en base a las distintas tradiciones jurídicas

**Mercedes Llorente Sánchez-Arjona**

Departamento Derecho Penal y Procesal. Facultad de Derecho. Universidad de Sevilla.

**Resumen:** El Espacio Europeo de Educación Superior ha implicado una nueva organización de las enseñanzas universitarias, así como un cambio en la metodología docente que tradicionalmente venía aplicándose en el campo de las Ciencias Jurídicas. Ya no es suficiente con el conocimiento, sino que se debe ir más allá en el proceso de aprendizaje proporcionando a los estudiantes determinadas destrezas o habilidades. Uno de los argumentos que, con fuerza, se ha esgrimido para mostrar reticencias a este proceso de “enseñar a aprender” parte de las diferencias entre los sistemas del *Civil Law* y del *Common Law* que han determinado formas distintas de enseñar Derecho. El que durante siglos la formación de juristas se haya realizado de forma diversa tiene su razón histórica, el fuerte componente codificador que caracteriza nuestro sistema ha hecho de la lección magistral la técnica pedagógica más utilizada, mientras que la forma de concebir el derecho de los países de tradición anglosajona han propiciado metodologías más activas en el proceso de aprendizaje. Todo ello nos lleva a reflexionar sobre si el aprendizaje por competencias tiene encaje en un sistema como el nuestro de tradición continental y en unos planes de estudio tal como están diseñados hoy en día. Pero el principal foco de nuestra reflexión debe centrarse en el estudiante y en si verdaderamente se le está proporcionando una mejor formación o si, se ha querido hacer valer un sistema que, a pesar de sus virtudes, no se está aplicando en la práctica por limitaciones organizativas, temporales y económicas.

**Palabras clave:** tradiciones jurídicas. Aprendizaje por competencias. Modelo continental. Modelo anglosajón. Estudiantes. Metodologías docentes.

**Abstract:** The European higher education has led to a new organization of university education as well as a change in teaching methodology that traditionally had been applied in the field of legal science. It is no longer sufficient knowledge, but should go further in the learning process by providing students with certain skills or abilities. One of the arguments that hard, has been put forward to show reluctance to this process of “learning to learn, put of the differences between that have determined different ways of teaching law. Wich for centuries the training of lawyers has been performed in different ways has its historical reason, the strong encoder component that characterizes our system has made the lectura pedagogical technique most used, while the way of conceiving the right of countries Anglo-Saxon tradition have led to more active methodologies in the learning process. This leads us to reflect on wether learning by competencias have fi tinto a system like ows continental tradition and study plans are designed as today. But the main focus of our reflection should focus on

the student, whether truly is providing better training or whether we have tried to do.

**Keywords:** legal traditions. Learning competencias. Continental model. Anglo-Saxon model. Students. Teaching methodologies.

## LOS CIMIENTOS DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La Declaración de Bolonia<sup>1</sup>, firmada el 19 de junio de 1999 por 29 Ministros de Educación de Europa, abrió el camino hacia un “proceso de convergencia”, con el que se pretende facilitar el intercambio de titulados universitarios, así como adaptar el contenido de los estudios universitarios a las demandas de una sociedad cada vez más globalizada. Este proceso de integración universitaria a nivel europeo es respuesta a la necesidad de mostrar una Europa cada vez más unida en todos los ámbitos, no agotándose en sus orígenes de integración económica<sup>2</sup>. Además de todo ello, Europa es consciente de la necesidad de situar a sus Universidades en una posición que les permita ser competitivas con las mejores a nivel mundial, muchas de ellas de tradición angloamericana<sup>3</sup>.

La creación de este Espacio Europeo de Educación Superior se configura en base a seis objetivos fundamentales, cuales son, el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS), la adopción de un sistema basado en tres ciclos (grado, máster y doctorado), el reconocimiento u homologación de títulos a nivel europeo, la promoción a la movilidad, la promoción de una dimensión europea de educación superior, así como la promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación superior.

La nueva unidad de crédito ECTS cambia el criterio de medida hasta entonces

---

<sup>1</sup> Precedente de esta Declaración fue la firma de la *Carta Magna de las Universidades* el 18 de septiembre de 1988 en Bolonia. Diez años después, los ministros responsables de educación superior de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido adoptaron la Declaración de la Sorbona el 25 de mayo de 1998, que se proponía armonizar el diseño del Sistema Europeo de Educación Superior.

<sup>2</sup> En la Declaración de la Sorbona los ministros firmantes recordaron que “al hablar de Europa no solo debemos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino también debemos pensar en una Europa del conocimiento”.

<sup>3</sup> Si tomamos como base los datos extraídos del *Academic ranking of World Universities*, que recoge las 500 mejores Universidades a nivel mundial, elaborado por el Institute of Higher Education, Shanghai Juao Tong University (2014), dentro de las diez mejores ocho se encuentran en EEUU y dos en Reino Unido. Si vamos a las 100 primeras, nada menos que 53 se encuentran en EEUU, frente a las 34 europeas. Hace falta descender al puesto 151-200 para encontrarnos con la primera Universidad española, la Universidad de Barcelona, y hemos de seguir descendiendo al puesto 201-300 para encontrarnos con la Universidad Autónoma de Madrid, la Universidad Autónoma de Barcelona o la Universidad de Valencia. En el puesto 301-400 tenemos a la Universidad Complutense de Madrid, la Politécnica de Valencia o la Pompeu Fabra de Barcelona o la Universidad de Granada. Finalmente, en el puesto 401-500 se encuentran la Universidad Politécnica de Cataluña, la Universidad de Santiago de Compostela, la del País Vasco o la Universidad de Zaragoza.

imperante basado en clases presenciales de diverso tipo, por un sistema centrado no solo en los contenidos, sino en la adquisición de competencias por los estudiantes, así como en procedimientos para evaluar dicha adquisición<sup>4</sup>. Por consiguiente, el aprendizaje ya no se basa solo en conocimientos, sino que incluye también destrezas y habilidades ampliándose el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. De todo ello deriva la necesidad de incorporar nuevos métodos de aprendizaje para la adquisición de dichas competencias, dominio y posterior evaluación de las mismas.

Además, los nuevos estudios universitarios pasan a dividirse en tres niveles: Grado, Máster y Doctorado, de forma similar al sistema de estudios de las Universidades de corte anglosajón<sup>5</sup>. Los estudios de Grado pasan a tener por finalidad la obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación del ejercicio de actividades de carácter profesional<sup>6</sup>. Por su parte, los estudios de Máster pretenden la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional, o bien a promover el inicio en tareas investigadoras<sup>7</sup>. Finalmente, las enseñanzas de Doctorado tendrán por finalidad la adquisición de las competencias y habilidades relacionadas con la actividad científica de calidad<sup>8</sup>.

Ciertamente, la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior ha supuesto un cambio tanto en la forma como en el fondo de la enseñanza universitaria<sup>9</sup>. Y es que esta nueva organización implantada tras el proceso de convergencia no responde solo a un cambio de estructura en las enseñanzas y títulos universitarios, sino que va más allá e impulsa un cambio en las metodologías docentes centrando el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante. Ya no basta solo con el conocimiento, se debe dar un paso más<sup>10</sup> en este proceso de aprendizaje determinando que competencias debe adquirir un estudiante en una determinada asignatura y titulación.

---

<sup>4</sup> Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007).

<sup>5</sup> Vid. Palomino Lozano, R., "Las claves del EEES: principios, reglas y recomendaciones" en *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Ed. Aranzadi, 2009, pág. 30.

<sup>6</sup> Artículo 9 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, (BOE núm. 260, de 30 de octubre de 2007). Estos planes de estudio, conforme a lo que se dispone en su artículo 12, tendrán un promedio de 240 créditos, que comprenden materias obligatorias y optativas, seminarios, prácticas externas, Trabajos Fin de Grado u otras actividades formativas.

<sup>7</sup> Artículo 10 del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Conforme a lo que se dispone en el artículo 15, estos planes de estudio tendrán entre 60 y 120 créditos que incluirán materias obligatorias, optativas, seminarios, prácticas externas, Trabajos Fin de Master, actividades de evaluación y otras necesarias según las características propias de cada título.

<sup>8</sup> Vid. para la regulación atinente al Doctorado, RD 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de Doctorado.

<sup>9</sup> Palomino Lozano, R., "Las claves del EEES: principios, reglas y recomendaciones", en *Enseñar Derecho en el siglo XXI*, cit., pág. 31.

<sup>10</sup> Meseguer Velasco, S., "Competencias genéricas y específicas: precisión de conceptos", en *Enseñar Derecho en el siglo XXI*, cit., pág. 91.

Que Europa pretenda ser competitiva a nivel mundial es un reto muy loable, el problema es querer lograr tan alto coste sin inversión económica alguna. Pero obviando el tema económico, no porque carezca de importancia, sino por ceñirnos a nuestra realidad actual, nos enfrentamos a un panorama en el que se espera del profesor universitario que *enseñe a aprender*. Ya no basta con la transmisión de conocimientos jurídicos a los alumnos, sino que éstos deben adquirir también determinadas destrezas o habilidades; y todo ello, además, en un cuatrimestre. Pero ¿Tienen nuestros alumnos el grado de madurez, o más importante aún, de preparación suficiente, para asumir tales retos?, y otra cuestión que no es baladí ¿disponemos los profesores de universidad de los medios adecuados para ello? Además, otro tema sobre el que sería necesario debatir es hasta qué punto, con ciertos tipos de competencias, se nos está atribuyendo una misión que es más propia de Bachillerato que de un centro de Enseñanza Superior.

En cierta medida, se pretende emular a las Universidades de EEUU en metodología docente y es llegado a este punto cuando resulta necesario analizar la manera en que los sistemas jurídicos del *civil law* y del *common law* han determinado unas tradiciones diferentes en el modo de enseñar derecho. Durante siglos la formación de juristas se ha realizado de forma distinta en ambos sistemas, pero ahora las exigencias de transformación metodológica que impone el Espacio Europeo de Educación Superior han hecho de la lección magistral, que constituía el método de enseñanza más ampliamente utilizado en nuestro país en el marco de las Ciencias Jurídicas, y en el que nos hemos formado muchos, una forma de enseñar que debe ser alternada con nuevas metodologías docentes. Sirvan estas líneas para contribuir a una reflexión razonada de si los objetivos que marca Bolonia referentes a nuevas metodologías docentes tienen encaje en nuestro sistema jurídico de tradición continental y en los planes de estudios tal como están diseñados. Sirvan también para reflexionar sobre si este cambio está suponiendo que nuestros estudiantes están aprendiendo mejor, si la disminución de información que se les transmite está revertiendo en la adquisición de habilidades y desarrollo de competencias profesionales, o si, por limitaciones temporales, económicas y de medios, no estamos logrando ninguno de los fines propuestos.

## **LA ENSEÑANZA DEL DERECHO EN LAS TRADICIONES JURÍDICAS OCCIDENTALES: RAZONES DE SU DIVERSIDAD**

### **Modelo anglosajón y modelo continental**

Las dos grandes culturas jurídicas del mundo, al que han extendido, prácticamente, todo su ámbito de influencia, se identifican con el *common law* o modelo anglosajón y con el *civil law* o modelo continental. Para comprender porque estas tradiciones jurídicas han determinado formas distintas de enseñar el derecho debemos aproximarnos, aunque sea superficialmente, a sus principales rasgos delimitadores.

Para los países que se basan en el sistema de derecho anglosajón la

jurisprudencia es la fuente primaria del derecho, el juez se halla vinculado por los precedentes judiciales aplicables al caso concreto, nos encontramos con un sistema abierto que no interpreta normas sino que a partir de las *legal rules* ya formuladas se propone descubrir la solución aplicable al caso concreto<sup>11</sup>. Por tanto, la principal fuente del derecho es la jurisprudencia a través de la regla del precedente<sup>12</sup> (*Rule of Precedent*), creándose el derecho por medio de reglas que se deducen del criterio de los jueces al resolver el supuesto de hecho concreto. En caso de que un juez quiera apartarse del precedente, deberá usar la técnica del *distinguishing*, esto es, tendrá que justificar que el caso del que está conociendo no se ajusta a los resueltos con anterioridad<sup>13</sup>. Los jueces están obligados a respetar, en cuanto a su *ratio decidendi*, las decisiones judiciales que han recaído en casos idénticos, es un sistema del caso. Mientras que en el sistema continental la fuerza jurídica vinculante de la sentencia no va más allá del caso concreto, y afecta solo a las partes procesales, el sistema anglosajón se basa, por tanto, en el *stare decisis* que atribuye eficacia vinculante general al precedente judicial<sup>14</sup>.

Por consiguiente, en el modelo continental la ley es la principal fuente del derecho y los jueces están sometidos a su imperio. Su papel ha de ser la interpretación y aplicación de la norma jurídica al caso concreto sin realizar ninguna labor de creación legislativa. Los países de *civil law* se distinguen por poseer sistemas jurídicos sustantivos y procesales muy detallados y nada flexibles, donde las leyes serán referencia fundamental. Una forma muy ilustrativa que se ha utilizado para sintetizar la diferencia entre ambos sistemas jurídicos es la que dice que en el *civil law* se determina el derecho descendiendo del principio jurídico al caso particular, mientras que en el *common law* se asciende desde el caso particular al principio jurídico.

Fácil es deducir que en el estudio del derecho, para unos, será fundamental el conocimiento de los cuerpos legislativos, mientras que, para otros, el pilar lo serán los principios o reglas que se extraigan de las decisiones de los Tribunales. Para éstos, el conocimiento del caso concreto se torna imprescindible porque de ahí va a derivarse el principio jurídico a aplicar. Y es en este argumento, donde tradicionalmente radican las principales reticencias a la hora de “importar” nuevos métodos de enseñanza en nuestras aulas.

Ahora bien, la radical distinción que se ha venido trazando entre ambos sistemas jurídicos ha de ser objeto de matización. Ello se debe tanto a que paulatinamente en

---

<sup>11</sup> *Diferencias entre el common law y el derecho continental*, <http://litigiocritico.blogspot.com.es>, 7 de agosto de 2013.

<sup>12</sup> Muy ilustrativas sobre la férrea vinculación al precedente jurisdiccional, son las palabras del juez inglés Buckley cuando afirma “... no soy capaz de aducir ninguna razón que muestre que la sentencia que voy a pronunciar es justa... pero estoy vinculado por una autoridad, la cual es mi deber seguir” (Caso *Olympia Oil and Cake Ltd v. Produce Brokers Ltd*)

<sup>13</sup> HERNANDO MASDEU, J., “Una perspectiva histórico-comparada de los modelos de planes de estudios de derecho” en *Enseñar Derecho en el siglo XXI*, cit., pág. 38.

<sup>14</sup> BENLLOCH PETH, G., *¿Prevarica el Juez que se aparta de la doctrina consolidada del Tribunal Supremo? Comentario crítico a la sentencia de la Sala II del Tribunal Supremo de 11 de diciembre de 2001*, *Revista de Derecho Penal y Criminología*, 2ª época, núm. 11, 2003, pág. 318.

los países del *common law* se está experimentando una paulatina flexibilización del sistema del precedente, como por el aumento del poder decisivo de la jurisprudencia en los sistemas del *civil law*. Además, es cierto que parte de las reglas de derecho que se aplican en el mundo anglosajón se contienen en normas aprobadas por el legislador y por autoridades administrativas, aun cuando, en parte, se huye de la codificación legal escrita propia del derecho continental. Así, por ejemplo, en EEUU se crea cada vez más legislación y su conocimiento está ganando importancia, de tal forma que la jurisprudencia no es la única fuente del Derecho. Por su parte, países del sistema continental, como puede ser el nuestro, ven como las resoluciones de los Tribunales de Justicia adquieren un papel cada vez más relevante en la interpretación de las normas<sup>15</sup>.

### La enseñanza del Derecho en la tradición anglosajona

Si nos remontamos a los orígenes, es ilustrativo recordar cómo, a diferencia de las Universidades continentales, Oxford<sup>16</sup> y Cambridge<sup>17</sup> no convirtieron las leyes inglesas en objeto de estudio universitario. Se dispuso como sistema alternativo de docencia las *Inns of Courts*, que no eran sino asociaciones gremiales en las que residían los abogados que litigaban en Londres y que, poco a poco, fueron admitiendo alumnos a los que transmitían sus conocimientos<sup>18</sup>. Hemos de esperar al siglo XIX para ver como se comienza a ofrecer estudios de Derecho en las Universidades inglesas.

Este mismo panorama se repitió en EEUU, país donde la enseñanza del Derecho no comenzó unida a las Universidades. Al igual que en Inglaterra, los abogados se formaban bajo instrucción personal de un abogado o juez de prestigio. Desde la época colonial era usual que las clases teóricas corrieran a cargo de jueces retirados, encomendándose el aprendizaje práctico a abogados, sin mayor organización institucional<sup>19</sup>. Aún cuando se ofertaban estudios de Derecho como complemento formativo del *bachelor* en algunas universidades, no es hasta finales del siglo XVIII que se establece la primera cátedra de Derecho, comenzándose el proceso de institucionalización de los estudios jurídicos<sup>20</sup>.

Pero, sin lugar a dudas, la transformación más importante y la que más repercusión ha tenido a nivel mundial, se produce con la introducción del método del caso, debida a Christopher Langdell, Decano y Catedrático de la Facultad de Derecho de Harvard, que estructuró todo un plan de estudios conforme a este método. En

---

<sup>15</sup> Atienza, S., *¿Puede servir la experiencia de EEUU para formar abogados en España?*, *¿Hay Derecho*, 21 de abril de 2014.

<sup>16</sup> La Universidad de Oxford es la más antigua de habla inglesa del mundo. Aún cuando se desconoce con certeza su fecha de fundación hay evidencias de actividades de enseñanza desde 1096.

<sup>17</sup> La Universidad de Cambridge fue fundada en 1209, y es la segunda universidad de habla inglesa más antigua.

<sup>18</sup> Hernando Masdeu, J., "Una perspectiva histórico-comparada de los modelos de planes de estudios de derecho", en *La enseñanza del Derecho en el siglo XXI*, cit., pág. 40.

<sup>19</sup> Eisenmann, C., *The University Teaching of Social Sciences. Law- Report prepared by Charles Eisenmann*, Professor at the University of Paris for the International Committee of Comparative Law, UNESCO, Paris, 1954, 19, 67-68, 89-90 y 92.

<sup>20</sup> La primera Cátedra de Derecho se debe a Thomas Jefferson, gobernador del Estado de Virginia, que designó a George Wythe como primer profesor de la misma.

realidad, la aportación principal de Langdell fue el hacer de la enseñanza por casos el instrumento único de la educación jurídica<sup>21</sup>, puesto que dicho método ya se utilizaba en la enseñanza jurídica antes de Langdell<sup>22</sup>. Lo más relevante de este método es enseñar al estudiante técnicas argumentativas a través del análisis de una serie de casos o sentencias judiciales cuidadosamente seleccionadas que han de ser previamente trabajados y sobre los que posteriormente se discutirá argumentativamente en clase a través del llamado “método socrático”. A través de este método se persigue que el estudiante adquiera por sí mismo, mediante su trabajo y, posteriormente, a través de una discusión metódicamente dirigida por el profesor en el aula, espíritu jurídico partiendo de un caso concreto con la finalidad de llegar a un principio de Derecho<sup>23</sup>.

Actualmente, y siguiendo con la enseñanza del Derecho en EEUU, por ser el espejo en que tratan de mirarse muchos, sus planes de estudio se siguen centrando en la formación metodológica argumentativa, no en la transmisión de información de contenidos normativos. Se huye de la lección magistral porque se considera que lo que hay que enseñar es el Derecho como herramienta para ser utilizada en la resolución de casos reales. Para guiar a los estudiantes se suele manejar lo que se conoce como *Case and Materials*, asignándoles uno o varios casos que posteriormente se analizarán en la clase. El trabajo de los estudiantes consistirá en elaborar lo que se conoce como *case brief*, que consiste en un breve resumen que debe contener los hechos jurídicos relevantes, la cuestión o cuestiones jurídicas planteadas al Tribunal, así como las reglas, doctrinas o principios que fundamentan el fallo. La clase consiste en una discusión colectiva del caso, bajo la dirección del profesor, es participativa y dialogada en la que un estudiante planteará el caso, sometiéndole el profesor a un interrogatorio que se hará extensivo a más compañeros. Es un método que parte de un estudiante activo que no se limita a tomar apuntes y a atender (en el mejor de los casos) a las explicaciones del profesor, lo que se busca a través del *case method* y de la “discusión socrática” no es tanto enseñar las normas, sino más bien proporcionar una buena capacidad de análisis y de razonamiento jurídico, así como de expresión tanto oral como escrita<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> Badenes Gasset, R., *Metodología del Derecho*, Ed. Bosch, Barcelona, 1959, pág. 433.

<sup>22</sup> Toller, F., *Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso*, El Derecho, de Buenos Aires, Diario de 12 de diciembre de 2005, pág. 124.

<sup>23</sup> Langdell, C., *A Selection of Cases on the Law of Contracts, (prefacio)*, p. viii, 1871, justifica la aplicación de este método con las siguientes palabras: “El Derecho, considerado como una ciencia, consiste en ciertos principios o doctrinas. Lo que define a un verdadero jurista es poseer la maestría suficiente sobre estas doctrinas como para ser capaz de aplicarlas con constante facilidad y seguridad a la madeja siempre enredada de los asuntos humanos; es por ello que adquirir esta maestría debe ser la tarea de todo buen estudiante de Derecho. Cada una de estas doctrinas ha llegado a su estado actual a través de una lenta progresión; es decir, se trata de un crecimiento que, en muchos casos, se extiende durante siglos. Por lo general, este crecimiento puede ser rastreado a través de una serie de casos; y la forma con mucho más rápida y mejor, si no la única, de dominar eficazmente la doctrina es estudiando los casos en que ésta se encarna”.

<sup>24</sup> Para una descripción exhaustiva de cómo funciona el sistema de enseñanza en EEUU vid. Pérez Lledo, J.A., *Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho*, págs. 220-226.

Ciertamente, el éxito de esta metodología pedagógica hemos de encontrarlo, en buena medida, en la propia forma de concebir el Derecho que es, fundamentalmente, *case law*, ya que los principios jurídicos se extraen de las sentencias y las leyes son interpretadas a partir de las decisiones judiciales que crean estos principios, conforme a la regla del *stare decisis*<sup>25</sup>. Además, tampoco podemos perder de vista que la finalidad fundamental de los posgrados en Derecho es formar abogados prácticos, por lo que necesitan personas con una gran capacidad de interpretación y razonamiento.

Otro factor que contribuye, en buena medida, al éxito de esta metodología debemos encontrarlo en los propios estudiantes y, más en concreto, en el grado de formación con el que acceden a las aulas jurídicas. Es muy normal oír en los pasillos comentarios que aluden a lo insuficientemente preparados que proceden del Bachillerato y que cuando nosotros mismos accedimos como estudiantes a las aulas, al menos, teníamos una mayor formación. Con independencia de que esto sea o no cierto, y que unos estemos más de acuerdo que otros, lo objetivo es que procedemos de un sistema en el que hemos sido sujetos pasivos, estudiantes que asistíamos a las clases para recibir las enseñanzas, conocimientos, de los docentes encargados de nuestra formación. Ciertamente, la lección magistral transmite estos conocimientos pero se queda en el primer escalón; para adquirir las competencias que exige el EEES resulta necesario, no su exclusión, pero sí su complemento con otras metodologías docentes. Recibimos estudiantes en nuestras aulas con ciertas carencias como puede ser, por ejemplo, la comprensión lectora, capacidad de razonamiento o espíritu crítico; y es a estos estudiantes a los que se les exige no solo que asimilen grandes dosis de información, sino que además desarrollen en cuatro años de grado y dos de master, determinadas habilidades y competencias. Y aquí nos tropezamos de nuevo con el inconveniente de hasta qué punto están pertrechadas las Facultades de Derecho en nuestro país para transmitir estas habilidades, y, lo que es más importante, si los planes de estudio verdaderamente se han diseñado en base a estas exigencias.

Volvamos al sistema de EEUU, analicemos como son los estudiantes que entran en sus aulas a estudiar la carrera de Derecho. A diferencia de nuestro sistema, cuando un estudiante americano acaba el Bachillerato debe ser admitido en un *College* de una Universidad, en el que tras cursar cuatro años obtendrá el título de *Bachelor*. Durante estos años estudiarán asignaturas como dominio del lenguaje, capacidad de razonamiento, ciencias políticas, sociología, historia, filosofía, lengua o economía. El paso siguiente es acceder a una "Escuela de Posgrado" profesional, como puede ser Derecho. Para acceder al posgrado han de superar un examen, el *Law School Admission Test (LSAT)*, que se centra no tanto en conocimientos jurídicos como en aptitudes básicas como pueden ser redacción de forma coherente y ordenada, capacidad de lectura y comprensión de textos complejos, así como de síntesis y de análisis o habilidad para manejar información y relacionarla. A la puntuación obtenida en este examen, junto con la media de los estudios cursados en el *College*, hay que añadirles entrevistas personales con los aspirantes, cartas de presentación, experiencias en

---

<sup>25</sup> TOLLER, F., *Orígenes históricos de la educación jurídica con el método del caso*, Anuario da Faculdade de Dereito, pág. 925.

trabajos...<sup>26</sup>. Todo ello determinará el acceso a la Facultad de Derecho, cuyos estudios duran tres años, divididos en seis semestres obteniéndose el título de *Iuris Doctor*, pudiendo el estudiante en un año más especializarse y obtener el *Master of Law*.

Con esta breve descripción del proceso de selección no se pretende dar a entender que este sistema que puede tacharse, en cierto punto, de académicamente elitista, sea el más idóneo ni el que se deba incorporar. En este sentido, no se puede perder de vista que nuestra Universidad ofrece un servicio público, pero si resulta conveniente poner de manifiesto que a nuestras aulas no entran alumnos que hayan trabajado previamente en el desarrollo de las habilidades y destrezas que se necesitan para alcanzar las competencias pretendidas por Bolonia.

### La enseñanza del Derecho en la tradición continental

La enseñanza del Derecho en nuestra tradición continental ha estado estrechamente vinculada, desde sus inicios, a la metodología de la lección magistral. Durante la Alta Edad Media no existe en Occidente ninguna enseñanza organizada del Derecho, éste se identifica con un conjunto de normas que son observadas por los habitantes de una región de forma más o menos ordenada. Hay que esperar a los siglos XII y XIII, con el renacer de una nueva sociedad, cuando de nuevo se toma conciencia de la necesidad del Derecho como un modelo de organización social. El descubrimiento<sup>27</sup> por Irnerio de Bolonia a finales del siglo XI del *Digesto* de Justiniano, da lugar a la *Escuela de Bolonia* o *Escuela de Glosadores*, llamada así por las anotaciones (glosas) interpretativas y aclaratorias que se realizaban al margen del texto principal y que tienen como mérito principal el otorgarle un sentido pragmático al adaptarse a las necesidades del derecho común en Italia, resolviendo los problemas vigentes y extrayendo principios rectores. A partir de ese momento comienza una relación entre la enseñanza del Derecho Romano y la Universidad que no se ha interrumpido desde entonces. Así, la Escuela de Artes Liberales de Bolonia, que se fundó en 1088 para formar abogados, pasa a convertirse en la primera Facultad de Derecho de occidente<sup>28</sup>.

Un siglo después Graciano, profesor de teología de Bolonia y cuya obra se ha comparado en importancia a la de Irnerio, elaboró un cuerpo de doctrina en el que redujo a unidad todo el sistema del Derecho de la Iglesia. Su *Concordia* o *Decreto* fue terminado hacia 1140 surgiendo cuando el estudio de la recopilación justiniana era la base de los estudios universitarios de Derecho. Al igual que aconteció con el *Corpus*

---

<sup>26</sup> PÉREZ LLEDÓ, J.A., *Teoría y práctica en la enseñanza del Derecho*, cit., págs. 235-236.

<sup>27</sup> No obstante, las fuentes no son unánimes a la hora de atribuir este descubrimiento a Irnerio en una Biblioteca de Pisa, lo que sí resulta incuestionable es que a partir de esta Escuela se establece el germen de los que será la ciencia jurídica moderna influyendo en otras Escuelas posteriores. Vid. sobre este personaje, MAGALLON IBARRA, J. *El renacimiento medieval de la jurisprudencia romana*, Universidad Nacional Autónoma de México, 2002, págs. 155 y ss.

<sup>28</sup> Le siguen la Universidad de Oxford (1190), la Universidad de París (1200), en España la Universidad de Salamanca (1215), fundada por el rey Alfonso IX, con el breve precedente de la de Palencia (1208) y la de Naves de Tolsá, fundada por Alfonso VIII.

*Iuris Civilis*, se formó a lo largo del Siglo XII en Bolonia la escuela de los decretistas, que culmina con la elaboración del *Corpus Iuris Canonici*. Graciano logró establecer la autonomía del Derecho de la Iglesia respecto de la teología surgiendo el Derecho Canónico clásico que, junto con el Derecho Romano, es uno de los pilares de la cultura jurídica mediaval.

En este renacimiento del Derecho, las Universidades juegan un papel esencial, se desea un Derecho nuevo fundado sobre la justicia, que ponga fin a la anarquía y arbitrariedad hasta entonces imperantes. Sobre el método en la enseñanza del Derecho, éste se articulaba sobre la base de las dos grandes recopilaciones del *Corpus Iuris Civilis* y *Corpus Iuris Canonici*, estos textos se configuran como los instrumentos necesarios para el aprendizaje del Derecho y es curioso constatar que, tal como acontece en nuestros días, los estudiantes toman nota de los cursos, dando origen a los famosos “apuntes”<sup>29</sup>. Así, en la Universidad de Salamanca los estudiantes preparaban los exámenes con apuntes que les dictaban o se les entregaban por los profesores cuando no se impartía la clase. Eran notas con citas a los textos del *Corpus* así, como en ocasiones, referencias, si bien en menor medida, a las Partidas<sup>30</sup>.

En el siglo XVIII la Universidad comienza a experimentar cambios no tanto en una nueva metodología como por introducir nuevas asignaturas, se incorporan a los planes de estudios asignaturas como Derecho Criminal, Derecho Público o Historia del Derecho. Se configura un nuevo modelo de Universidad que se hace estatal. Como dato curioso, que puede recordar a nuestra realidad no tan lejana, en la Universidad de Turín la asistencia se hace obligatoria, las clases duran hora y cuarto, en los que los primeros 45 minutos se dicta y la última media hora se explica.

Si nos detenemos en nuestro país, las Facultades de Derecho incorporaron los cambios experimentados en Europa bastante tardíamente. Excedería, con mucho, el propósito de este trabajo el profundizar en ellas, baste con indicar que a pesar de ser grandes los deseos de reforma, éstos se veían obstaculizados por la inestabilidad política del momento y por la grave crisis económica y social. No obstante, llama poderosamente la atención por su modernidad, y por recordar, en cierta medida, el modelo norteamericano actual para los estudios de Derecho, el plan de estudios que se aprobó en nuestro país en 1900 que incluía un curso preparatorio en la Facultad de Filosofía y Letras, para posteriormente ingresar en la Facultad de Derecho. En los años posteriores se sucedieron diversas reformas como la de Silio de 1921, hasta llegar al Decreto de 11 de agosto de 1953, punto de partida de las reformas en el contexto de Bolonia<sup>31</sup>.

---

<sup>29</sup> Gómez Oyarzán, G. *La Universidad a través del tiempo*, Ed. Universidad Iberoamericana, México, 1998, pág. 40.

<sup>30</sup> Hernando Masdeu, J., “Una perspectiva histórico-comparada de los modelos de planes de estudios de derecho”, en *Enseñar Derecho en el siglo XXI*, cit., pág. 50.

<sup>31</sup> Para un estudio exhaustivo sobre los diversos planes de reforma a lo largo del siglo XIX y XX vid., Hernando Masdeu, J., “Una perspectiva histórico-comparada de los modelos de planes de estudios...” en *La enseñanza del Derecho en el siglo XXI...*, cit., pág. 49-59.

La tradición jurídica romano-canónica esta, desde sus orígenes, impregnada de un fuerte contenido normativo, lo cual favorece los estudios lógico-sistemáticos, frente a los de naturaleza empírica propio de los países anglosajones<sup>32</sup>. El fuerte componente codificador de nuestro Derecho ha sido determinante a la hora de diseñar los planes de estudio, así como en lo que a metodología docente se refiere. Dichas tradiciones beben de fuentes distintas y la metodología utilizada para la transmisión de conocimientos ha sido igualmente diversa. Esta afirmación es una realidad asentada, pero no está exenta de matices. La enseñanza del Derecho bajo el enfoque tradicional, esto es, la lección magistral, se halla estrechamente vinculada a la necesidad de transmitir grandes dosis de información en un tiempo acotado. Es un sistema que facilita conocer el derecho legislado y las diferentes posturas doctrinales suscitadas en la interpretación de la norma jurídica<sup>33</sup> y que requiere de un fuerte esfuerzo memorístico. No se debe olvidar que en nuestra tradición jurídica la norma desciende al caso, por lo que es absolutamente necesario impregnarse de conocimientos normativos que permitan al alumno conocer y comprender un ordenamiento jurídico cuya base es el Derecho legislado.

#### **UN APRENDIZAJE BASADO EN COMPETENCIAS. LA NECESIDAD DE UN NUEVO MODELO VERSUS NUESTRA REALIDAD**

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior tiene como base un modelo educativo basado en competencias, lo cual implica una renovación en las metodologías docentes. Pero ello no debe ser entendido como una huida de los métodos tradicionales de enseñanza, sino más bien como la necesidad de que los mismos se complementen con otros nuevos, de forma tal que se consiga un aprendizaje basado no solo en contenidos, sino también en la adquisición de habilidades o destrezas necesarias para el ejercicio de una determinada profesión. El nuevo contexto educativo que pretende desarrollarse responde a la necesidad de preparar estudiantes que puedan adaptarse a las exigencias de una sociedad en continuo cambio, así como a los requerimientos de un mercado laboral cada vez más competitivo y especializado<sup>34</sup>. Fácil es colegir que la principal característica del aprendizaje por competencias es vincular la formación universitaria con el mundo profesional.

La competencia es una combinación de atributos, habilidades y actitudes que permiten una formación integral que deben ser desarrolladas a lo largo del proceso de

---

<sup>32</sup> Fix-Zamudio, H., *Algunas reflexiones sobre la enseñanza del Derecho en México y Latinoamérica. Antología de estudios sobre la enseñanza del Derecho*, Universidad Autónoma de México, 1995, págs. 79-92.

<sup>33</sup> Devoto Berriman, C., "Enseñar Derecho y preparar futuros abogados ¿una cuestión metodológica? en *Actas del primer Congreso Nacional de pedagogía universitaria y didáctica del Derecho*, pág. 211.

<sup>34</sup> Devoto Berriman, C., "Enseñar Derecho y preparar futuros abogados...", cit., págs. 205-206.

aprendizaje por los estudiantes por medio de la aplicación de diferentes dinámicas<sup>35</sup>; Y es gracias a ellas que se permite hacer frente a un conjunto de tareas y situaciones<sup>36</sup>. Partiendo de esta base, el aprendizaje por competencias consistirá no solo en adquirir conocimientos sino también en saber qué es lo que se hace con ellos. Competencia-conocimiento son conceptos que están intrínsecamente vinculados y no pueden entenderse el uno sin el otro. Las competencias necesitan conocimientos y los conocimientos sin competencias no resultan ya suficientes en el contexto actual<sup>37</sup>. Así, toda competencia se integra por conocimiento, capacidad práctica para utilizarlo y ética o valores necesarios para el ejercicio profesional.

Llegados a este punto se hace necesario determinar que competencias han de adquirirse por los estudiantes de derecho. Resulta claro que la lección magistral es adecuada para lograr el primer escalón, el del conocimiento, pero para la adquisición de estas actitudes, habilidades y valores se hará necesario acudir a otras herramientas de aprendizaje. Se habla de competencias genéricas o transversales, que son aquellas destrezas que deben adquirirse por los estudiantes y que son comunes a cualquier titulación y de competencias específicas, referidas a las que se deben adquirir en una titulación determinada o en una asignatura concreta y que incluyen las relativas al conocimiento teórico (saber); las referentes al conocimiento práctico (saber hacer) y las relativas al compromiso ético (ser)<sup>38</sup>. La reformulación de las metodologías docentes implica poner el foco de atención ya no solo en la enseñanza sino también en el aprendizaje.

Merece la pena detenerse en el Libro Blanco del Título de Grado en Derecho de la ANECA que concreta una lista de competencias y habilidades que se deben fomentar en los estudiantes de Derecho, cuales son.

- Tomar conciencia de la importancia del Derecho como sistema regulador de relaciones sociales.
- Conseguir la percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos.
- Capacidad para utilizar principios y valores constitucionales.
- Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas.
- Desarrollo de la oratoria jurídica.
- Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos.
- Capacidad de redactar escritos jurídicos.
- Dominio de las técnicas informáticas en la obtención de información jurídica.

---

<sup>35</sup> Delgado, A.; Borge, R., García J., Oliver R., Salomon L., *Evaluación de las competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior. Una experiencia desde el Derecho y la Ciencia Política*, Barcelona, Ed. Bosch, 2006, págs. 34-35.

<sup>36</sup> Perrenoud, P., *Construir las competencias ¿es darle la espalda a los saberes?*, Revista de Docencia Universitaria, volumen núm. 1, Formación centrada en competencias II, 2008, págs. 1-8.

<sup>37</sup> Meseguer Velasco, S., "Competencias genéricas y específicas: precisión de conceptos" en *Enseñar Derecho en el siglo XXI...*, cit., pág. 91.

<sup>38</sup> Meseguer Velasco, S., "Competencias genéricas y específicas: precisión de conceptos" en *Enseñar Derecho en el siglo XXI...*, cit., págs. 98-99.

- Adquisición de conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico.
- Adquisición de valores y principios éticos.
- Desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo.
- Capacidad de negociación y conciliación.
- Conocimientos básicos de argumentación jurídica.
- Capacidad de creación y estructuración normativa.

Fácil es deducir que el discurso del profesor, consistente en la exposición y explicación de los diversos contenidos de su programa, siendo los alumnos receptores pasivos que se limitan a tomar apuntes y, en algunas ocasiones, formular alguna pregunta o participar esporádicamente en la clase, no se adecúa a muchas de las capacidades que se exigen por el Espacio Europeo de Educación Superior. No hay más que leer el listado de competencias para darse cuenta de ello. No obstante, la misma limitación de tiempo en lo que hace a horas lectivas a que se han visto reducida la mayor parte de las asignaturas, hace que sea extraordinariamente complejo la implementación de otras metodologías complementarias. Partamos que se dispone de un cuatrimestre y que en este tiempo hay que explicar un programa normalmente extenso; programa que, por otra parte, resulta absolutamente necesario ya que, de lo contrario, no se adquieren los conocimientos sin los que no es posible desarrollar las habilidades o destrezas oportunas.

Lo ideal es conjugar la clase magistral con otras metodologías activas que se centran más en el aprendizaje que en la enseñanza y que contribuyen al desarrollo de las competencias que el alumno deberá utilizar en su ejercicio profesional. Ciertamente, el conocimiento teórico no debe ser en ningún caso descartado, ya que de los contenidos expuestos en la clase magistral, al alumno se le proporciona el primer escalón para las destrezas y los valores que le han de acompañar en su trayectoria profesional y que, además, resultan necesarios en un contexto como el nuestro permitiendo dar a conocer un ordenamiento jurídico abundante en normas.

La situación por la que atraviesa actualmente la Universidad española hace que el espíritu Bolonia sea de difícil, por no decir casi imposible aplicación. Superadas las reticencias iniciales, el aprendizaje por competencias garantiza una formación en estrecha relación con las exigencias que demanda el mercado laboral y con el futuro desempeño profesional del estudiante. Al alumno se le ha de pasar a evaluar por la adquisición de competencias y, a su vez, los planes de estudio así como las asignaturas que lo integran deben configurarse teniendo como meta el proporcionar estas competencias básicas necesarias, utilizando para ello una docencia más activa con las herramientas adecuadas<sup>39</sup>. Así, en función de la competencia se deberá usar una herramienta docente u otra, como análisis de jurisprudencia, resolución de casos prácticos, redacción de textos jurídicos, herramientas alternativas al aula, técnicas de negociación y mediación, oratoria jurídica o uso de las TIC S que son posibles técnicas a utilizar por todo docente.

---

<sup>39</sup> Goñi Rodríguez de Almeida, M., "Catálogo de competencias necesarias en el Grado en Derecho" en *Enseñar derecho en el siglo XXI...*, cit., pág. 118.

El problema no está en las diferentes tradiciones jurídicas y en sus diversas metodologías de enseñanza. Es cierto que el sistema continental está más vinculado a la lección magistral por su propio origen de derecho codificado, como también lo es que los sistemas del Common Law, al ser *case law*, han derivado en técnicas de enseñanza más prácticas. Pero ello no significa que las metodologías docentes activas sean incompatibles con la enseñanza de los derechos de corte continental. En nuestra tradición la lección magistral sigue siendo necesaria, no debe ser desechada de la enseñanza del derecho, pero es bueno que se complemente con metodologías activas que contribuyan a enriquecer la educación formativa de los alumnos de Derecho. No obstante, en contra juegan diversos factores.

En contra juega que se ha implantado Bolonia sin inversión económica alguna. En contra juega que a los profesores no se nos facilitan los medios adecuados para poner en práctica este sistema de aprendizaje por cuanto, por un lado, disponemos de poco tiempo al ser asignaturas de corte cuatrimestral y, por el otro, es frecuente encargarse no solo de un grupo sino de varios. En contra juegan unos alumnos a los que se les exige que asuman unas competencias muchas veces sin base previa y sólida para ello y que tienen que ser compatibilizadas con un número excesivo de asignaturas como es el caso de los dobles grados. Y en contra juegan unos planes de estudio que no han sido diseñados *ex profeso* para este tipo de aprendizaje.

Recibido: 20 noviembre 2014.

Aceptado: 21 diciembre 2014.