Deusto
Facultad de Derecho
Zuzenbide Fakultatea

TESIS DOCTORAL

EL DERECHO INTERNACIONAL ANTE LA GLOBALIZACIÓN Y SU INFLUENCIA EN EL PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL DEL JURISTA INTERNACIONAL

Autora: Paula Comellas Angulo

Director: Dr. D. Carlos Javier Moreiro González
Directora: Dra. Dña. María Pilar Canedo Arrillaga

Programa: Derecho del Comercio Transnacional

Bilbao, 31 de agosto de 2015

A todos aquéllos que me brindaron su mano para alcanzar la cima y en especial, a mi familia y a Gustavo.

ÍNDICE

TABLA DE ABREVIATURAS 13

INTRODUCCIÓN 25

INTRODUCTION 37

PARTE I: GLOBALIZACIÓN Y DERECHO INTERNACIONAL 47

CAPÍTULO 1: Definición, concepto y origen de la Globalización 49

I. Consideraciones preliminares 49

II. El fenómeno de la globalización 51

1. Origen 51

2. Controversia doctrinal en torno a la globalización 55

3. Análisis actual del fenómeno de la globalización 62

III. Conceptos conexos a la globalización 63

1. Mundialización 63

2. Internacionalización 67

3. Regionalización - glocalización 69

IV. Cambios derivados de la globalización 71

1. Nivel económico: globalización económica, financiera y empresarial 72

2. Globalización y TIC: de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento 75

A. Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) 76

B. Sociedad de la información 78

C. Sociedad del conocimiento 80

3. Nivel educativo: internacionalización de la Educación Superior, de las Universidades y de los perfiles académico-profesionales 83

A. Internacionalización de la Universidad 85

B. Aumento masivo en el número de estudiantes 90

C. De una educación local a una educación transnacional: la internacionalización de la Educación Superior 94
D. Nivel académico – profesional 95
4. Nivel cultural: homogeneización de las tradiciones 97
5. Nivel jurídico: internacionalización de las situaciones y conflictos jurídicos 99

CAPÍTULO 2: El Derecho Internacional ante la Globalización: perspectivas en torno a su presente y futuro 103

I. Consideraciones preliminares 103
II. Principales hitos en la evolución del Derecho Internacional 104
1. El Derecho Internacional Clásico 105
2. El sistema internacional en la Sociedad de Naciones 109
3. El Derecho Internacional contemporáneo como respuesta al sistema internacional de la posguerra 113
III. El Derecho Internacional del tiempo presente 116
1. El nuevo papel de los principales agentes del Derecho Internacional 118
2. Incremento cualitativo y cuantitativo de la codificación e institucionalización del Derecho Internacional 120
3. Establecimiento de nuevas funciones del Derecho Internacional 124
IV. Futuro del Derecho Internacional: el Derecho Global 127
1. Nuevos sistemas jurídicos 128
2. Implementación del Derecho Internacional en el s. XXI 130
3. El caso Unión Europea como ejemplo del Derecho Internacional del futuro 132

PARTE II: LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO EN EL S. XXI 135

CAPÍTULO 3: Cambio de paradigma ante la formación jurídica global 137

I. Consideraciones preliminares 137
II. Realidades que justifican el cambio de paradigma en la formación del jurista actual 139
1. La sociedad del s. XXI y el papel del jurista en la misma 139
2. Nuevos perfiles académico-profesionales: el jurista global del s. XXI 141
III. La Universidad del s. XXI: vértice en la creación y difusión del conocimiento ... 147

1. Funciones principales de la Universidad: una institución al servicio de la sociedad 147
2. Universidad y empleabilidad 150
IV. Convergencia global en materia educativa: desde la *Magna Charta Universitatum* hasta nuestros días 154
1. Análisis de la convergencia europea: Desde la *Magna Charta Universitatum* hasta la actualidad 154
A. Origen 154
B. El Espacio Europeo de Educación Superior 156
a. Establecimiento 156
b. Innovaciones 159
c. Implementación y críticas 163
2. Convergencia global en materia educativa y el proyecto *Tuning Educational Structures* 167
A. Objetivos y metodología 168
B. Hacia la convergencia educativa 169
V. Enfoque de enseñanza elegido para la implementación de los objetivos de la Declaración de Bolonia en España: el Aprendizaje Basado en Competencias 174
1. Contextualización 174
2. Concepto de competencia 175
3. Clases de competencias 178
A. Competencias genéricas 179
B. Competencias específicas en el área del Derecho 181
4. Implementación del modelo de Aprendizaje Basado en Competencias 184
5. Críticas al Aprendizaje Basado en Competencias 186
CAPÍTULO 4: Análisis comparado de la formación jurídica en los sistemas *Civil Law - Common Law* 189
I. Consideraciones preliminares 189
II. Contextualización 191
III. Formación jurídica en el Common Law 194
1. Contexto histórico 194

A. Reino Unido 195
B. Estados Unidos 198
C. Australia 202
D. India 204
2. Acceso a la formación jurídica y a la carrera profesional a nivel comparado: Estados Unidos, Reino Unido, Australia e India 208
A. Acceso a la formación jurídica 209
B. Acceso a la profesión jurídica 210
3. Enfoques educativos en la enseñanza-aprendizaje del Derecho en los sistemas del Common Law 212
A. Métodos de enseñanza-aprendizaje más predominantes 212
B. Nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje aplicables al derecho 213
a. La Enseñanza para la Comprensión (EpC) 213
b. Systems Thinking (ST) 216
4. La enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional en los sistemas jurídicos del Common Law 217
IV. La enseñanza - aprendizaje del Derecho en el Civil Law 219
1. Contextualización histórica 220
A. Europa: España, Francia, Alemania y Holanda. 220
B. América- Latina: Argentina, Brasil, Colombia, México y Perú 223
A. Acceso a la formación jurídica y obtención del Grado 224
a. Europa: España, Francia, Alemania y Holanda. 224
b. América- Latina: Argentina, Brasil, Colombia, México y Perú 228
B. Acceso a las profesiones jurídicas 231
a. Europa: España, Francia, Alemania y Holanda 231
b. América- Latina: Argentina, Brasil, Colombia, México y Perú 233
3. Enfoques educativos imperantes en el Civil Law 233
A. Clase Magistral o conferencia 234
B. Introducción paulatina de nuevas metodologías 235
4. La enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional en los sistemas jurídicos del Civil Law 236

V. Aproximaciones entre los sistemas del *Civil Law* y del *Common Law* 238

PARTE III: FORMANDO AL JURISTA INTERNACIONAL DEL S. XXI 241

CAPÍTULO 5: Formación jurídica internacional en armonía con la sociedad global del s. XXI 243

I. Consideraciones preliminares 243
II. El currículo desde su origen hasta la fecha 246
1. Concepto de currículo 246
2. Clases de currículo 250
3. El currículo Tyleriano: origen de las competencias 253
4. Aclaraciones conceptuales relacionadas con el currículo 254
III. Metodologías de enseñanza-aprendizaje acordes con la formación del jurista internacional 255
1. El método del caso 258
2. Los juicios simulados o *Moot Court* 260
3. La enseñanza clínica del Derecho 263
4. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) 267
IV. Evaluación integral en aras de la excelencia educativa 269
1. Evaluación de los programas educativos 270
A. Evaluación orientada hacia los objetivos: Tyler 271
B. Evaluación como experimentación 274
C. Evaluación basada en estándares o libre de objetivos 275
D. Evaluación orientada a la toma de decisiones 276
E. Evaluación democrática 277
F. Evaluación participativa 278
G. Corriente teórica en la que se enmarca esta Tesis Doctoral 279
2. Evaluación docente: del enfoque cuantitativo al enfoque cualitativo 281
A. Acceso a la función docente, promoción e incentivos salariales 283
B. Desempeño docente 284
C. Actividad investigadora 286
3. Evaluación del aprendizaje del estudiante: evaluación alineada y garantista con la adquisición de las competencias 288

A. Concepto de evaluación educativa 288
B. Tipos de evaluación 289
C. Evaluación de competencias 290
V. Propuesta curricular para Derecho Internacional Público y Derecho Internacional Privado 292
1. Propósitos educativos de DIP y de la institución de la que hace parte: respeto de la diversidad tradicional y cultural. 293
2. Un programa de Derecho Internacional Público y Privado acordes con la convergencia global educativa y con las necesidades sociales 294
A. Programa Derecho Internacional Público 295
B. Programa Derecho Internacional Privado 299
CAPÍTULO 6: Perfil académico-profesional del jurista internacional del s. XXI .. 303
I. Consideraciones preliminares 303
II. Sociología de las profesiones 304
1. Perspectivas sociológicas tradicionales 304
A. Escuela funcionalista o definidora 304
B. Escuela evolutiva 306
C. Escuela neo-weberiana 307
D. El interaccionismo o escuela revisionista 308
2. Perspectivas sociológicas actuales en torno a las profesiones: el postprofesionalismo 309
III. Mercado y formas de trabajo: jurista internacional 312
1. El jurista internacional del s. XXI 312
2. Mapa de empleo de las profesiones jurídicas en el ámbito del Derecho Internacional 314
A. Organizaciones Internacionales 314
a. Naciones Unidas y cuerpos especializados 314
b. Unión Europea 319
c. Organización Mundial del Comercio (OMC) 324
d. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) – The Organization for the Economic Co-operation and Development (OECD) 325

e. Cámara de Comercio Internacional - ICC 329
f. Asociación Europea de Libre Comercio (AELC) – European Free Trade Association (EFTA) 330
B. Organizaciones No Gubernamentales 331
C. Tribunales y órganos jurisdiccionales de carácter internacional 334
D. Sector público 340
E. Sector privado 343
F. Academia 345
3. Nuevas profesiones y demandas en el área internacional 346
IV. Perfil académico - profesional del jurista internacional del s. XXI 347
1. Evolución de la profesión de jurista internacional, retos actuales futuros 349
2. Competencias genéricas del perfil académico-profesional del Jurista Internacional 351
3. Competencias específicas del perfil académico-profesional del Jurista Internacional 352
4. Metaperfil del Jurista Internacional del s. XXI 355

CONCLUSIONES 359

CONCLUSIONS 375

BIBLIOGRAFÍA 389

I. LITERATURA 389
II. DOCUMENTOS 416
III. LEGISLACIÓN 423
IV. JURISPRUDENCIA 426
V. PÁGINAS WEB CONSULTADAS 427

ANEXO I: GLOSARIO 439

ANEXO II: MAPA DE EMPLEO DE LAS PROFESIONES JURÍDICAS EN EL ÁMBITO DEL DERECHO INTERNACIONAL 447

ANEXO III: ENTREVISTAS EXPERTOS ESTRATÉGICOS 453

Entrevista 1 460

Entrevista 2 468
Entrevista 3 475
Entrevista 4 481
Entrevista 5 487
Entrevista 6 492
Entrevista 7 498
Entrevista 8 504
Entrevista 9 509
Entrevista 10 516

ANEXO IV: ENTREVISTAS ABOGADOS JUNIOR 523

Entrevista 11 526
Entrevista 12 530
Entrevista 13 533

ANEXO V: ENTREVISTAS PASANTES JURÍDICOS 537

Entrevista 14 539
Entrevista 15 541
Entrevista 16 543

RELACIÓN DE PERSONAS ENTREVISTADAS 545

ANEXO VI: RESULTADOS ENTREVISTAS 549

ANEXO VII: PROGRAMA DE DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO 555

ANEXO VIII: PROGRAMA DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO 569

TABLA DE ABREVIATURAS

ABC	Aprendizaje Basado en Competencias
ABP	Aprendizaje Basado en Problemas
ACAP	Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid
ACECAU	Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria
ACNUR	Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados
ACPUA	Agencia de la Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón
ACSUCYL	Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León
ACSUG	Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia
AELC	Asociación Europea de Libre Comercio
ADR	Alternative Dispute Resolution

AGAE	Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria
AGCS	Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios
AIF	Asociación Internacional de Fomento
AIIB	Banco Asiático de Inversión en Infraestructuras
ANECA	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
AQU	Agència per la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya
AQUIB	Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears
AVAP	Agencia Valenciana d'Avaluació y Prospectiva
BIRF	Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento
BOE	Boletín Oficial del Estado
BOPV	Boletín Oficial del País Vasco
BRICS	Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica

CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training
CEPA	Comisión Económica de las Naciones Unidas para África
CEPAL	Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe
CEPE	Comisión Económica de las Naciones Unidas para Europa
CESPAO	Comisión Económica y Social de las Naciones Unidas para Asia Occidental
CESPAP	Comisión Económica de las Naciones Unidas para Asia y el Pacífico
CFI	Corporación Financiera Internacional
CIADI	Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones
CIDH	Corte Interamericana de Derechos Humanos
CIDUI	Congreso de Internacional de Docencia Universitaria e Innovación

CIJ	Corte Internacional de Justicia
CNEAI	Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigador
CNUCD	Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo
CPA	Corte Permanente de Arbitraje
CPI	Corte Penal Internacional
DIP	Derecho Internacional Público
DIPr	Derecho Internacional Privado
ECLAC	United Nations Economic Commission for Latin America and the Caribbean
ECTS	European Credit Transfer System
ECSWA	United Nations Economic and Social Commission for Western Asia
ESCAP	United Nations Economic and Social Commission for Asia and the Pacific
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior

EFTA	European Free Trade Association
ENQA	European Association for Quality Assurance in Higher Education
EpC	Enseñanza para la Comprensión
FAO	Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura – Food and Agriculture Organization of the United Nations
FIDA	Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola
FMI	Fondo Monetario Internacional
FNUD	Fondo de las Naciones Unidas para la Democracia
FNUDC	Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Capitalización
GATS	General Agreement on Trade in Services
GGIM	Comité de Expertos sobre la Gestión Mundial de la Información Geoespacial de la ONU – United Nations Committee of Experts on Global Geospatial Information Management
IAEA	International Atomic Energy Agency

ICC	Centro Internacional de Cálculos Electrónicos – International Computing Centre
ICTR	International Criminal Tribunal for Rwanda
ICTY	International Criminal Tribunal for the former Yugoslavia
ILO	International Labour Organization
IMF	International Monetary Fund
INE	Instituto Nacional de Estadística
ITC	Centro de Comercio Internacional – International Trade Centre
ITU	International Telecommunication Union
LO	Ley Orgánica
MAUD	Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto
MIGA	Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones – Multilateral Investment Guarantee Agency
OACI	Organización de Aviación Civil Internacional

OAPEE	Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
OECD	The Organization for the Economic Co-operation and Development
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OIEA	Organismo Internacional de la Energía Atómica
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMC	Organización Mundial del Comercio
OMGI	Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones
OMM	Organización Meteorología Mundial
OMPI	Organización Mundial de la Propiedad Intelectual
OMS	Organización Mundial de la Salud
OMT	Organización Mundial del Turismo
ONG	Organización No Gubernamental

ONU HABITAT	Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos
ONU	Organización de las Naciones Unidas
ONUDD	Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito
ONUDI	Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial
OOPS	Organismo de Obras Públicas y Socorro para los Refugiados de Palestina en el cercano Oriente
PAS	Personal de Administración y de Servicios
PMA	Programa Mundial de Alimentos
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PNUMA	Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente
RAE	Real Academia Española
RD	Real Decreto

ST	Systems Thinking
TEDH	Tribunal Europeo de Derechos Humanos
TIC	Tecnologías de la Información y de la Comunicación
TIDM	Tribunal Internacional de Derecho del Mar
TLC	Tratado de Libre Comercio
TPIR	Tribunal Penal Internacional para Ruanda
TPIY	Tribunal Penal Internacional para la antigua Yugoslavia
TUE	Tratado de la Unión Europea
UD	Universidad de Deusto
UE	Unión Europea
UIT	Unión Internacional de Telecomunicaciones
UNAIDS	Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA
UNCCD	Convención de las Naciones Unidas de lucha contra la desertificación – United Nations

Convention to Combat Desertification

UNDP United Nations Development Program

UNRWA United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East

UNCTAD United Nations Conference on Trade and Development

UNESCO Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

UNFCCC Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático – United Nations Framework Convention on Climate Change

UNFIP Fondo de las Naciones Unidas para la Colaboración Internacional – United Nations Fund For International Partnerships

UNFPA Fondo de Población de las Naciones Unidas – United Nations Population Fund

UNIBASQ Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco

UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – United Nations Children's Fund
UNICRI	Instituto Interregional para Investigaciones sobre la Delincuencia y la Justicia - United Nations Interregional Crime and Justice Research Institute
UNIDIR	Instituto de las Naciones Unidas de Investigación sobre el Desarme - United Nations Institute for Disarmament Research
UNIDROIT	International Institute for the Unification of Private Law
UNITAR	Instituto de las Naciones Unidas para Formación Profesional e Investigación – United Nations Institute for Training and Research
UNOPS	Oficina de las Naciones Unidas de Servicios para Proyectos - United Nations Office for Project Services
UNRISD	Instituto de las Naciones Unidas de Investigación para el Desarrollo Social
UNSSC	Escuela Superior del Sistema de las Naciones Unidas

UNU	Universidad de las Naciones Unidas – United Nations University
UPU	Unión Postal Universal – Universal Postal Union
VNU	Voluntarios de las Naciones Unidas
WFP	World Food Programme
WIPO	World Intellectual Property Organization
WTO	World Trade Organization

INTRODUCCIÓN

1. Delimitación y justificación del objeto de estudio. Desde su aparición a finales del s. XX, el fenómeno de la globalización ha supuesto un punto de inflexión en el devenir de la historia de la humanidad. Sus efectos se han ramificado a todas las esferas de la sociedad, produciendo cambios sin precedentes a nivel económico, social, cultural, político, educativo, o jurídico, entre otros. Entre estas transformaciones se encuentran los avances producidos en el sector de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación que, junto con el desarrollo de Internet, han supuesto una revolución para el funcionamiento y buen gobierno de la sociedad actual.

El Derecho también se ha visto afectado por este fenómeno al producirse un aumento de las transacciones internacionales, lo que supone que en la actualidad gran parte de los conflictos jurídicos posean un elemento extranjero. Esta internacionalización jurídica es patente no sólo en el ámbito del Comercio y Arbitraje Internacional, sino también en temas de *naturaleza civil*, matrimonios, divorcios, adopciones o sucesiones, entre otros; de *naturaleza laboral*, a través de la movilidad constante de trabajadores, la deslocalización de empresas y sus trabajadores o el manejo de las controversias laborales derivadas de crisis económica mundial, o de *naturaleza penal*, sobre todo con el auge

del Derecho Penal Internacional, como mecanismo para dar respuesta al aumento de los casos de terrorismo internacional y de internacionalización de los delitos. Así mismo, en la aparición de nuevas áreas jurídicas como el Derecho de Inversión, que lleva aparejado el Arbitraje Internacional de Inversión, el Derecho Administrativo internacional y las normas emanadas de organizaciones de cooperación, entre otras muchas.

El Derecho Internacional, en sus esferas pública y privada, también ha experimentado una evolución como consecuencia de la globalización. Dicha evolución, tal y como tratará de probarse a lo largo de esta investigación, se evidencia en los cambios que se han dado en el sistema internacional *per se*, así como en sus sujetos y fuentes. Además de lo anterior, se establecerán las características del Derecho Internacional del s. XXI o Derecho Internacional moderno, junto con los consensos y disensos que existen en cuanto al futuro de esta ciencia.

Todos estos cambios producidos en la sociedad y en el Derecho conllevan también una evolución de los perfiles profesionales, en tanto en cuanto, las necesidades y demandas a las que tienen que atender los profesionales son diferentes como consecuencia de estas transformaciones. Además, estos cambios producidos de manera general en todas las profesiones, han afectado de manera particular a los juristas, como quiera que los conflictos jurídicos se han internacionalizado y deben estar preparados para ejercer su profesión en cualquier punto del planeta y dominar, o al menos ser capaces de entender y prever, soluciones aplicando la legislación de otros países.

En definitiva, nuevos perfiles profesionales requieren de nuevas habilidades para hacer frente a las demandas de la sociedad actual. Como muestra de lo anterior y reacción ante las nuevas exigencias

sociales, surge la Declaración de Bolonia en el año 2000, con el objetivo principal de formar a los graduados del s. XXI en las competencias necesarias para hacer frente a las nuevas necesidades de la sociedad.

Tratando de buscar y ofrecer a la sociedad una respuesta a esta nueva realidad, a través de esta investigación se establecerán los perfiles académico-profesionales del abogado global y del jurista internacional del s. XXI, así como las competencias que definen a cada uno de ellos.

2. Planteamiento del problema jurídico, pregunta de investigación, hipótesis y fuentes. De acuerdo con el marco anteriormente planteado, los modelos actuales evidencian en su mayoría una falta de coherencia entre las competencias que adquieren los estudiantes a lo largo de la carrera y aquellas que les son reclamadas a nivel profesional.

Por ello, uno de los objetivos de esta investigación consiste en analizar los cambios que se han producido como consecuencia de la globalización en el Derecho Internacional y en el perfil del jurista internacional, con el fin de proponer cambios en la formación jurídica internacional y evitar la dicotomía que existe en la actualidad entre las competencias universitarias y profesionales.

Por todo lo expuesto, esta tesis doctoral girará en torno a la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué cambios ha supuesto el fenómeno de la globalización en el Derecho Internacional y en consecuencia, en el perfil académico-profesional del jurista internacional del s. XXI?

Es necesario destacar que este problema jurídico-social, que se deriva de la inadecuada reacción del sistema jurídico (internacional y administrativo que gestiona la enseñanza), está delimitado espacialmente al territorio español, en lo que respecta a la parte de la formación jurídica. Esta delimitación encuentra su justificación, no sólo en la viabilidad de la investigación, sino también en la enjundia que el problema de la inadaptación genera en el contexto y la tradición jurídica española. Las respuestas previstas en Estados Unidos, en América Latina y en otros países de la Unión Europea, como Francia, Reino Unido, Holanda o Alemania han servido precisamente de inspiración y análisis de las propuestas realizadas en este trabajo. Resulta evidente que los temas relacionados con el Derecho Internacional, la globalización y con el perfil profesional del abogado internacional, poseen *per se* una extensión espacial que va mucho más allá del territorio español. Por ello, las soluciones y propuestas realizadas en este estudio y las conclusiones de esta investigación, pueden ser extrapoladas a otras regiones, una vez realizadas las adaptaciones necesarias teniendo en cuenta el contexto, la tradición y cultura concretos. Por las razones expuestas, sin embargo, cuando ha sido necesario ceñirse a una delimitación concreta, se ha hecho alusión al territorio español.

Con el fin de establecer las bases de la investigación cualitativa, se realizó una indagación en un gran elenco de referencias literarias y bibliográficas con el propósito de descubrir el estado actual del problema a investigar y el marco teórico de referencia. Este análisis permitió la formulación de la hipótesis de investigación correlacional que pasamos a exponer: *La globalización ha situado al Derecho Internacional ante un nuevo paradigma que implica cambios estructurales en esta Ciencia así como en el perfil profesional de los abogados que se dedican a ella. Por consiguiente, es necesario redefinir el perfil académico-profesional y los*

métodos de formación de este nuevo jurista internacional del s. XXI teniendo en cuenta las competencias necesarias para dar respuesta a las demandas de la sociedad internacional.

El marco teórico de esta investigación está compuesto por fuentes de carácter primario y secundario, tanto nacionales como internacionales. Respecto a las fuentes primarias, destaca numerosa legislación española e internacional, así como declaraciones ministeriales y doctrina. Las citadas fuentes hacen referencia a cuestiones netamente jurídicas relacionadas con el Derecho Internacional así como a la regulación de la formación jurídica tras el establecimiento de la Declaración de Bolonia o el acceso a las carreras de Abogado y Procurador. Entre las fuentes secundarias, un gran número de libros y artículos científicos de los doctrinantes más destacados en cada una de las materias, obtenidas de diversas bibliotecas nacionales como extranjeras, estas últimas en su mayor parte norteamericana, colombiana y suiza. Estas fuentes recogen las teorías de grandes doctrinantes en materia de Derecho Internacional, globalización o cuestiones más relacionadas con la pedagogía.

Cabe destacar el carácter interdisciplinar de las fuentes empleadas para la elaboración de esta investigación. Esta circunstancia ha supuesto un incremento en la complejidad de analizar fuentes relativas a diferentes ciencias tales como el Derecho, Sociología, Economía y Pedagogía.

Por lo que respecta al enfoque teórico de esta investigación, en cada uno de los bloques temáticos (globalización y el Derecho Internacional; Enseñanza-aprendizaje del Derecho en el s. XXI, y formación del jurista internacional) se analizarán y evaluarán las teorías existentes en cada caso para, posteriormente, proceder a seleccionar en algunos casos las que se consideren más pertinentes para la solución

del problema jurídico en el que se centra esta investigación. En otros supuestos, de manera acorde a la novedad exigida en una investigación doctoral, el estudio nos ha llevado a crear teorías nuevas o unificar teorías existentes hasta la fecha.

3. Objetivos y metodología. Teniendo en cuenta lo anterior, el objetivo general de esta Investigación es analizar la influencia ejercida por la globalización en la configuración actual del Derecho Internacional, así como en el perfil profesional de los juristas que se dedican a esta rama jurídica y en consecuencia, a los cambios que deben implementarse en los currículos de las Facultades de Derecho para lograr que los estudiantes adquieran dichas competencias a lo largo de la carrea.

Para alcanzar el objetivo general, se desarrollarán los siguientes objetivos específicos: (i) analizar el fenómeno de la globalización, desde su origen, concepto y características, hasta las controversias que a día de hoy se siguen suscitando respecto a su naturaleza y verdaderas repercusiones; (ii) evidenciar la evolución que se ha dado en el Derecho Internacional ante la globalización, centrando este análisis en los sujetos, fuentes y objeto de esta ciencia; (iii) estudiar el cambio de paradigma de la Educación Superior, desde la elaboración de la *Magna Charta Universitatum*, hasta la Declaración de Bolonia y el surgimiento de un movimiento global hacia la convergencia educativa; (iv) analizar a nivel comparado de los sistemas jurídicos del *Civil Law y Common Law* en términos de sistemas educativos, formación legal y metodologías de enseñanza-aprendizaje en Derecho; (v) analizar la formación del jurista internacional que sea coherente con los resultados alcanzados en los objetivos anteriores, y (vi) definir el perfil académico-profesional para el jurista internacional del s. XXI, junto con los programas curriculares y

metodologías concretas idóneas para alcanzar las competencias genéricas y específicas que constituyen dicho perfil.

Con el fin de alcanzar los objetivos anteriormente especificados, se ha diseñado una metodología deductiva, en la que a través de un marco general, como es la globalización, se llega a cuestiones particulares como la evolución del Derecho Internacional y de las profesiones y la adecuación de la enseñanza-aprendizaje del Derecho internacional a las necesidades de la sociedad del S. XXI. Asimismo, prima el análisis dogmático y legislativo, con base en fuentes nacionales como internacionales de carácter multidisciplinar. Además, destaca la metodología macro y micro comparada para la consecución del cuarto objetivo dedicado a la enseñanza-aprendizaje del Derecho en los sistemas jurídicos del *Civil Law* y *Common Law*. La macro-comparación se ha llevado a cabo para analizar las diferencias existentes en los sistemas educativos de ambos sistemas y se ha realizado también una micro-comparación para evidenciar las diferencias en lo que a metodologías de enseñanza se refiere. En cuanto a los objetivos quinto y sexto, sobre la formación jurídica y los perfiles académico-profesionales, prima la metodología empírica y la técnica de realización de entrevistas, de carácter confidencial y semi-estructuradas a expertos estratégicos, abogados junior y pasantes jurídicos de diferentes Organizaciones Internacionales y firmas de abogados, especializadas en litigios internacionales y arbitrajes de inversión. Las citadas entrevistas se realizaron en Ginebra, ya que en dicha ciudad se encuentran representadas gran parte de la totalidad de Organizaciones Internacionales (ver Anexos III, IV, V y VI).

4. Justificación, viabilidad y futuras líneas de investigación. La investigación que en este momento se presenta, encuentra su justificación en lo importante que resulta adecuar la formación a las

necesidades sociales. De otro modo, no conseguiremos que la enseñanza cumpla su función social, no habrá estudios atractivos y las universidades seguirán sin salir en los rankings mundiales, seguiremos generando fuga de cerebros y seguirá existiendo una inadecuación de la formación a las necesidades sociales. Por ende, resulta imprescindible el tema de estudio porque es necesario tanto para la sociedad como para las universidades.

En este momento el estudio se destaca por su carácter innovador y práctico. Hasta la fecha, el problema planteado no ha sido resuelto. Por ello, a nivel mundial no se ha realizado una tesis de estas características, en la que, de manera conjunta, se analicen las influencias de la globalización en el Derecho Internacional y en la formación y práctica jurídica que los cambios requieren.

Se trata por tanto de un problema integral que afecta a varios sectores de la sociedad como son los estudiantes, los egresados, los empleadores y la institución de la Universidad en sí misma.

Al tratarse de una investigación propositiva, gracias a esta tesis doctoral se generarán contribuciones teóricas y prácticas. Desde una perspectiva teórica, los beneficios radican en una unificación de las teorías existentes en torno al concepto de globalización y figuras afines al mismo. Además, se realiza un análisis en profundidad, que va más allá de la mera descripción, de las transformaciones acaecidas en el seno del Derecho Internacional como consecuencia de este fenómeno. A nivel práctico, se aporta información y datos concretos sobre el elenco de competencias genéricas y específicas que caracterizan al jurista internacional del s. XXI y programas de las asignaturas de Derecho Internacional Público y Derecho Internacional Privado, que pretenden servir de ayuda a los profesores y estudiantes de la materia que quieran

implementar en su entorno los resultados obtenidos por esta investigación. De igual manera, se sientan las bases para investigaciones futuras sobre la materia. En referencia al perfil académico-profesional del jurista internacional, se espera lograr una caracterización de aquellos atributos que los hacen más empleables y con ello, contribuir a mejorar los niveles de empleabilidad de los jóvenes en este momento de crisis económica.

Respecto a la viabilidad de esta investigación, cualquier duda que pudiese haberse generado al comienzo de la misma, en el año 2010, debido a que se trataba de un tema muy innovador sobre el que no se encontraba bibliografía en España, han sido superadas gracias a los avances en el tema y al esfuerzo que se ha llevado a cabo de emplear bibliografía procedente de otras jurisdicciones (Suiza, países de la Unión Europea, Estados Unidos y Colombia).

Como futuras líneas de investigación destaca el análisis de nuevas áreas del Derecho derivadas del fenómeno de la globalización, como el Derecho de Inversión y en concreto, el arbitraje de inversión.

5. Estructura. La presente tesis doctoral está compuesta de seis capítulos distribuidos en tres bloques temáticos: la globalización y el Derecho Internacional; la Enseñanza-aprendizaje del Derecho en el s. XXI, y la formación del jurista internacional del s. XXI.

La primera parte está dedicada a la globalización, como pieza clave de esta investigación, y a la influencia ejercida por este fenómeno en la ciencia del Derecho Internacional. En el primer capítulo se analizará el concepto, características y elementos principales de la globalización con el fin de enmarcar teóricamente esta parte de la investigación, así como el punto de partida sobre el que girarán el resto de epígrafes. El

segundo capítulo está dedicado al Derecho Internacional y en él se realizará un análisis sobre la evolución presente y futura, en términos de fuentes, sujetos y objeto, entre otros, como consecuencia de la Globalización.

La segunda parte está centrada en la enseñanza-aprendizaje del Derecho en el s. XXI. Para ello, en el tercer capítulo se dará cuenta de las realidades que demandaban un cambio de paradigma en la formación superior del s. XXI y que llevaron a la aparición de proyectos como la Declaración de Bolonia y *Tuning Educational Structures for Europe.* En definitiva, se tratará el nuevo paradigma ante el que se encuentra el sistema educativo superior desde el año 2010. En el cuarto capítulo se estudiará la incidencia que presenta la naturaleza del ordenamiento jurídico en el sistema de enseñanza. Lo anterior desde un prisma innovador a través del cual comprender las diferencias metodológicas que caracterizan cada sistema jurídico en la formación y práctica de sus abogados. Además, se analizarán las metodologías de enseñanza que predominan en cada sistema jurídico, con la intención de encontrar aquellas que sean más adecuadas para la formación de los juristas internacionales.

Una vez establecida la influencia ejercida por la globalización en el Derecho Internacional y los cambios que se han producido en consecuencia en el nuevo paradigma de Educación Superior, la tercera parte estará dedicada a la formación de los juristas internacionales del s. XXI. Para ello, el quinto capítulo estará dedicado al análisis de los currículos, metodologías de enseñanza-aprendizaje y estrategias de evaluación en el área del Derecho Internacional. El sexto capítulo se ocupa del establecimiento del nuevo perfil académico-profesional del jurista glocal junto con el elenco de competencias genéricas y específicas que harían parte del mismo, lo cual es el resultado de

diversas entrevistas realizadas a empleadores, estudiantes y graduados, con el fin de conocer de primera mano la evolución que se ha dado en esta profesión.

El trabajo finaliza con las conclusiones que pretenden aportarse a la sociedad. Éstas tienen por objetivo principal resolver las incógnitas planteadas a lo largo de la investigación y tratan, lógicamente, de dar respuesta a la pregunta de investigación sobre la que gira este trabajo.

Por último, se han incluido una serie de anexos que contienen información relevante sobre los resultados de la investigación y que se consideran clave para la comprensión del estudio. Estos anexos son los siguientes: glosario (Anexo I), mapa de empleo de las profesiones jurídicas en el ámbito del Derecho Internacional (Anexo II), entrevistas a expertos estratégicos (Anexo III), entrevistas a abogados junior (Anexo IV), entrevistas a pasantes jurídicos (Anexo V), resultados de las entrevistas (Anexo VI), Programa de Derecho Internacional Público (Anexo VII) y Programa de Derecho Internacional Privado (Anexo VIII).

INTRODUCTION

1. Delimitation and Justification of the Subject of Study. Since its emergence in the late 20th century, the phenomenon of globalization has led to a turning point in the development of the history of humanity. The effects of globalization have spread to all the spheres of society thus forcing unprecedented changes at various levels including without limitation, economic, social, cultural, political, educational, and legal. Among these transformations we find advances in Information and Communications Technologies, which along with the development of Internet led to a revolution in the functioning and governance of present day society.

Law has been affected by this phenomenon as well, with the increase on international transactions, causing a great part of the current legal conflicts to have an international component. As a tangible result of this research, we have found that the legal internationalisation is shown on the following topics: International trade and arbitration; family law on topics such as marriage, divorce, adoption or succession; labor and employment law due to the increased relocation of workers, off shore business and workers and management of labour conflicts arising out of the world crisis; criminal law, mostly because of the boom of this law field as a mechanism for responding to the growth of international

terrorism and crime internationalization. New legal fields like Investment Law in parallel with the International Arbitration of Investment, International Administrative Law and regulation arising from cooperation organizations.

In this sense, both private and public International Law has evolved because of globalization. This evolution, as this research intends to prove, is evident in the changes occurred in the international system per se, and in the subjects and sources thereof. In addition, this project establishes the characteristics of the 21st century International Law or modern International Law, together with the consensus and dissent regarding the future of this science.

All these changes occurred in the society and the Law also entail an evolution in professional profiles considering that the needs and requirements, which the professionals have to address, have varied as a result of these transformations. In addition, these changes that have occurred in general in all professions, have affected lawyers in particular inasmuch as the legal disputes have become international and they must be prepared to practise their profession in any place of the world and master or at least understand other countries' laws and be able to propose solutions by applying those laws.

In conclusion, new professional profiles require new skills to face the demands of today's society. As an example of the foregoing and the reaction to new social demands, the Bologna Process emerged in 2000 with the main purpose of educating 21st century graduates in the competences required to face the new needs of the society.

With the purpose of finding and offering an answer to the new reality to the society by way of this research, we will establish the academic-

professional profiles of the global lawyer and international jurist of the 21st century, as well as the competences that define each.

2. Formulation of legal problem, research question, hypothesis, and sources. According to the framework presented above, the current model mostly evidences a lack of consistency between the competences gained by students during their course of studies and the competences they require as professionals.

Thence, one of the objectives of this research is to analyse the changes resulting from the globalization in the International Law and the international jurist profile, with the aim to propose changes to the international law education and avoid the dichotomy between university education and professional competences.

For all the foregoing, this research will deal with the following question of research: Which changes has the globalization brought about to the International Law and thus to the academic-professional profile of the 21st century international jurist?

It is necessary to remark that this social-legal problem, which arises from the inappropriate reaction of the international legal system and the administrative system that manages education, is delimited geographically to the Spanish territory in what concerns to the legal education. The justification behind this delimitation lies not only in the research feasibility, but also in the challenge that the issue of lack of adaptation poses to the Spanish legal context and tradition.

The answers provided for USA, Latin America, and EU countries including France, UK, Netherlands, and Germany have played both an

inspirational and an analytical role for the proposals submitted in this project. The topics related to International Law, globalization, and the international lawyer professional profile have an evidently inherent spatial extent that goes beyond the Spanish territory. Therefore, the solutions and proposals submitted in this study and the conclusions of this research may be extrapolated to other regions upon making the required adaptations for the actual context, tradition, and culture. Nevertheless, due to the foregoing reasons, whenever it was required to set limits, we alluded strictly to the Spanish territory.

To establish the qualitative research baseline, we queried a wide range of literature and bibliographic references aimed at discovering the current status of the research problem and the theoretical frame of reference. This analysis led to the proposal of a correlative research hypothesis as follows: *globalization placed the International Law in front of a new paradigm that entails structural changes to this Science as well as to the professional lawyers engaged in this field. Therefore, a redefinition is called for of the academic-professional profile and education methods for the 21st century international jurist, which takes into account the competences required to respond to the international society demands.*

The theoretical framework of this research comprises primary and secondary sources, both national and international. Regarding the primary sources, are included the Spanish and international laws as well as the governmental statements. Cited sources make reference to strictly legal matters associated with International Law and with the regulation of the legal education upon the constitution of the Bologna Process or the access to *Abogado* (Lawyer) and *Procurador* (Court Representative like a Solicitor) careers.

Regarding the secondary sources, they include quite a number of scientific books and articles by the most renowned doctrinarians in each of the subject matters, obtained from various national and foreign libraries, mostly from USA, Colombia, and Switzerland. These sources describe the theories of great doctrinarians in International Law, globalization, and/or matters rather related to teaching.

The interdisciplinary nature of the sources used in preparing this research is remarkable. Therefore, analysing the sources related to different sciences such as Law, Sociology, Economics, and Pedagogy entailed a greater complexity.

With respect to the theoretical approach of this research, the existing theories for each core theme —globalization and International Law; Law Teaching–Learning in the 21st Century; and International Jurist Education— are analysed and evaluated with the aim of selecting later the theories of certain cases deemed the most relevant to the resolution of the legal problem addressed by this research. About the other assumptions, according to the innovation required by a doctoral research, the study led to the creation of new theories and/or the unification of existing theories.

3. Objectives and Methodology. The general purpose of this Research is to analyse the influence of globalization in the current shape of the International Law and in the professional profile of the jurists engaged in this legal field and consequently, to examine the changes to Law Faculties' curricula, which should be implemented for the students to gain those competences throughout their studies.

With the aim to achieve the general purpose, this project develops the following specific objectives: (i) analyse the globalization

phenomenon, from its origin, notion, and characteristics to the present day controversies regarding its nature and true impacts; (ii) prove the evolution occurred in the International Law in face of the globalization with focus on subjects, sources and purpose of this science; (iii) examine the change of the Higher Education paradigm, from the preparation of the *Magna Charta Universitatum* to the Bologna Process and the emerging global movement towards the education convergence; (iv) analyse comparatively the *Civil Law* and *Common Law* legal regimes in terms of educational systems, legal education and Law teaching-learning methodologies; (v) analyse the international jurist education that would be consistent with the results obtained from the previous specific objectives; (vi) determine an academic-professional profile for a 21st century international jurist, together with real curricula and methodologies suitable to achieve the generic and specific competences that constitute said profile.

Aiming at the objectives previously stated, a deductive methodology was designed to provide a general framework as the globalization for addressing particular issues, including the evolution of the International Law and of the professions, and the adaptation of the international Law teaching-learning to the needs of the 21st century society. The dogmatic and legislative analysis prevails, based on both national and international multidisciplinary sources.

It is worth of noting also the compared micro-macro methodology used to achieve the fourth objective about Law teaching-learning in the *Civil Law* and *Common Law* legal systems. Macro comparison examines the differences in the educational schemes in both systems and micro comparison evidences the differences with respect to teaching methodology. With regard to the fifth and sixth objectives about legal education and academic-professional profiles, the prevailing methodology

is empiric research with the technique of confidential and semi structured interviews to strategic subject matter experts, junior lawyers, and legal interns from different International Organizations and law firms specialised in international litigation and arbitration related to investment. Such interviews were conducted in Geneva, where most international organizations have representation (see Annexes III, IV, V, and VI).

4. Justification, Feasibility, and Future Research Pathways. The justification for this research lies in the importance of adapting teaching to the social needs. Otherwise, teaching will not fulfil its social function; the courses of studies will not be compelling and our universities will remain out of the world rankings; and we will continue creating brain drain and an education unfit for the requirements. The subject of this research is essential, as it is necessary for the society and for the universities.

The study stands out for its innovative and practical nature. Until now, the problem presented has not been solved. Worldwide, no thesis of these characteristics has been developed, which jointly analyses the effects of globalization both upon International Law and on the legal education and practice as demanded by the changes.

Therefore, we are dealing with a comprehensive problem that influences several sectors of the society such as students, graduates, employers, and the University institution as such.

As a proactive research, it will help develop theoretical and practical contributions. Theoretically, the benefits lie in the unification of the existing theories about the globalization and related concepts. In addition, an in-depth analysis is conducted beyond a mere description of the transformations occurred within International Law as a result of this

phenomenon. From the practical perspective, this thesis contributes actual information and data about the generic and specific competences that identify a 21st century international lawyer and the syllabuses for International Public Law and International Private Law courses. They are intended to work as guidelines to teachers and students who want to implement the results of this research in their environment. Accordingly, this project sets a baseline for future research on this matter. Regarding the academic-professional profile of an international jurist, this project expects to characterise the attributes that make this professional more employable and thus, contribute to improving the employability levels of young lawyers in these times of crisis.

Regarding the feasibility of this research, any doubts that could have been raised at the beginning in 2010 —considering the quite innovative topic, of which no literature was found in Spain— have been overcome with the advances in the field and the efforts to employ bibliography from other jurisdictions (such as Switzerland, EU countries, USA, and Colombia).

The future research pathways identified include outstandingly new Law areas emerged from the globalization phenomenon, such as Investment Law and particularly investment arbitration.

5. Structure. This dissertation comprises six chapters separated into three themes, globalization and International Law; Law Teaching-Learning in the Twenty-First Century; and Twenty-First Century International Lawyers Education.

The first part addresses globalization as a key piece in this research and the influence of this phenomenon on the International Law science. Chapter one analyses the notion, the characteristics, and the main

elements of the globalization with the aim to set a theoretical framework for this part of the research and set the baseline to the other chapters. Chapter two deals with International Law and examines the current and future evolution with respect to sources, subjects, and object —without limitation— resulting from the globalization.

The second part focuses on Law learning and teaching in the 21st century. For that purpose, chapter three describes the facts that called for a change of paradigm in the 21st century higher education, and led to the birth of projects such as the Bologna Process and the Tuning Educational Structures for Europe. In short, chapter three tackles the new paradigm that the higher education system has been facing since 2010. Chapter four looks into the effect of the nature of the law regime upon the teaching system. This analysis is conducted from an innovative perspective, which helps understand the differences of methodology that characterise each legal regime in the education and practice of their respective lawyers. In addition, the teaching methodologies that prevail in each such legal regime are reviewed with the aim to single out the most appropriate for the education of international jurists.

Upon the determination of the globalization effect on International Law and the resulting changes in the new Higher Education paradigm, the third part deals with the education of the 21st international lawyers. With this aim, chapter five examines curricula, teaching-learning methodologies, and evaluation strategies in the International Law area. Chapter six deals with the determination of the new academic professional profile of the global lawyer and the set of generic and specific competences that such profile should include, which were the outcome of several interviews conducted with employers, students, and graduates, to the effect of knowing first-hand the evolution undergone by the profession.

The project ends with a set of conclusions intended to be a contribution to the society. Their main purpose is to solve the unknowns that arose all through the research and of course, they intend to sort out the research question that constitutes the core of this project.

Lastly, this thesis includes the following annexes that contain information relevant to the research results and are deemed essential to comprehending the study: Glossary (Annex I), Employment Map for Legal Professions in the International Law Arena (Annex II), Interviews to Strategic Experts (Annex III), Interviews to Junior Lawyers (Annex IV), Interviews to Legal Interns (Annex V), Results of the Interviews (Annex VI), International Public Law Programme (Annex VII) and International Private Law Programme (Annex VIII).

PARTE I: GLOBALIZACIÓN Y DERECHO INTERNACIONAL

CAPÍTULO 1: DEFINICIÓN, CONCEPTO Y ORIGEN DE LA GLOBALIZACIÓN

I. Consideraciones preliminares

El término globalización se ha empleado durante más de treinta años para hacer referencia a la eliminación de fronteras en el marco del Comercio Internacional, las telecomunicaciones y en el quehacer diario de la humanidad. No obstante, no existe hasta la fecha unanimidad doctrinal en torno a este concepto y a pesar de que el tema haya sido ampliamente tratado por la doctrina, en términos generales, estas investigaciones abordan las implicaciones teórico-prácticas del mismo, sin analizar el fenómeno de la globalización *per se.* Es decir, parten del nexo causal que existe entre este fenómeno y las transformaciones que se han producido en diferentes campos de la sociedad, ya sea a nivel económico, jurídico o social, sin establecer previamente su origen, concepto o naturaleza.

Teniendo en cuenta lo anterior, este primer capítulo tiene tres objetivos: sentar las bases sobre el origen, concepto y naturaleza de la globalización; analizar los conceptos que se manejan hasta la fecha de este fenómeno así como de otros que le son conexos, y por último, establecer las implicaciones de la globalización en todas las esferas de la sociedad. De esta manera, se quiere ir más allá de un análisis meramente descriptivo sobre las diferentes corrientes teóricas que existen en torno a la globalización, para

establecer a través de esta investigación la veracidad de la relación causal entre la globalización y los cambios producidos en todos los sectores de la sociedad a nivel mundial.

Por lo tanto, en primer lugar se abordará un problema de carácter teórico, que tratará de resolverse a través del establecimiento del origen de la globalización para posteriormente, analizar su concepto y naturaleza. Este análisis se realiza con el fin de establecer el estado del arte y consiguiente marco teórico de esta investigación. Además, se estudiarán otros fenómenos relacionados con la globalización, como son la mundialización, internacionalización y localización o regionalismo, sobre los que tampoco existe hasta la fecha unanimidad doctrinal.

En segundo lugar, se tratará un problema de carácter fáctico, surgido de la realidad empírica de la globalización, en relación con las implicaciones prácticas de este fenómeno en la economía, la cultura, las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), la Universidad, la cultura o el Derecho. Por lo tanto, se analizarán como hitos la aparición de la sociedad de la información y del conocimiento, de la mano del desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación.

II. El fenómeno de la globalización

1. Origen

A lo largo de la historia han existido diferentes tendencias globalizadoras, siendo inviable indicar un momento preciso y exacto respecto a su origen[1]. A pesar de lo anterior, cabe afirmar que la globalización surgió como consecuencia de dos elementos principales: la eliminación de barreras al comercio internacional y el desarrollo tecnológico de las comunicaciones físicas y de las telecomunicaciones[2].

[1] CARRASCOSA GONZÁLEZ, J. Globalización y Derecho Internacional Privado en el Siglo XXI. ANALES DE DERECHO. Universidad de Murcia. Núm. 22, 2004, pp. 20: "En la Historia se perciben cíclicamente tendencias globalizadoras de distinto género. El mercado nacional se quedaba pequeño y había que ampliarlo para que las empresas y comerciantes con mayor poder económico pudieran aumentar sus beneficios (= expansión de mercados o conquista de nuevos mercados). Ejemplos no faltan (J. ADDA). El Imperio Romano fue la primera experiencia auténticamente real de globalización, aunque basada en un aparato militar. Con el surgimiento del capitalismo y el fin del medievo puede decirse que el mundo, en cierta medida, se globalizó (S. GINER DE SAN JULIÁN). Existió otra relativa globalización entre los años 1870 y 1914, basada en el colonialismo e interrumpida por las dos guerras mundiales. La actual globalización se inició en 1950 y se ha acelerado en 1989, -caída del muro de Berlín-, y en 1994 -creación de la OMC-. Pero estos "procesos globalizadores" del pasado se caracterizan por haber sido impulsados por un elemento político-militar de primer orden: se abrían nuevos mercados destruyendo otros Estados (= extensión política del país dominante). El país dominante se hacía políticamente más grande, con lo que, lógicamente, también crecía el mercado potencial (= mercado en el que poder penetrar libremente)".

[2] "Las características fundamentales de la globalización contemporánea son las siguientes: la liberalización del comercio internacional y el aumento de la competencia en los mercados mundiales, la expansión de las inversiones extranjeras directas, y la aparición de flujos financieros masivos transfronterizos, fenómenos todos ellos ligados a dos factores subyacentes que crearon las condiciones propicias para su aparición: en primer lugar, las decisiones políticas y jurídicas adoptadas por los Estados en orden a reducir las barreras nacionales a las transacciones económicas internacionales; en segundo lugar, el impacto de las nuevas tecnologías en los ámbitos de la información y

En primer lugar, para comprender el proceso globalizador, es necesario remontarse a la época feudal, cuando las relaciones sociales y de cualquier otra índole tenían un carácter y dimensión netamente locales, ya que todas las personas y objetos que hacían parte de cualquier actividad estaban presenten en un mismo lugar sin que su dimensión tuviera efectos internacionales[3].

Respecto a la eliminación de barreras al comercio internacional, éstas comienzan a producirse cuando los mercados nacionales se tornaron insuficientes y con el fin de expandir sus horizontes, los Estados comenzaron a eliminar las medidas proteccionistas, en términos de aranceles, cuotas a la importación e exportación y posteriormente, la ratificación de Tratados de Libre Comercio[4].

En cuanto al desarrollo de las tecnologías, se produjo tanto a nivel de comunicación física como de telecomunicaciones. En

---

las comunicaciones", p. 17. CARRILLO SALCEDO, J. A. Globalización y orden internacional. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2004.

[3] "En el mundo feudal pre-moderno europeo la vida social tenía una dimensión fundamentalmente local, en el sentido de que todas las cosas y personas que participaban en una actividad estaban presentes en un determinado lugar y que los productos y efectos de dichas actividades tenían una difusión también local. Las personas se relacionaban "cara a cara" y utilizaban cosas provenientes de su entorno inmediato. Además, las personas solían residir durante toda su vida en la misma localidad donde habían nacido. No sólo era improbable cambiar de lugar de residencia, sino que viajar era un hecho absolutamente extraordinario", ESTÉVEZ ARAUJO, J. A. "La globalización y las transformaciones del Derecho". En *Horizontes de la filosofía del derecho: homenaje a Luis García San Miguel,* Coord. ZAPATERO GÓMEZ, V. Madrid: Universidad de Alcalá, 2001, p. 311.

[4] GARCÍA SEGURA, C. "La globalización en la sociedad internacional contemporánea: dimensiones y problemas desde la perspectiva de las relaciones internacionales". En *Cursos de Derecho Internacional de Vitoria-Gasteiz 1998*. País Vasco: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1999, pp. 327-328.

primer lugar, las barreras físicas comienzan a desaparecer con el desarrollo de los medios de transporte, lo que permite viajar más rápido y de una manera más accesible. En cuanto al desarrollo de las telecomunicaciones, desde la invención de internet y la democratización del mismo, es posible desarrollar todos los aspectos de la vida personal y profesional con base en esta herramienta[5].

Respecto al proceso globalizador del s. XX, la doctrina parte *grosso modo* del final de la Guerra Fría y la caída del muro de Berlín en 1989 como punto de partida de la globalización, elemento clave para entender la sociedad actual. Este término surgió para

[5] CARRASCOSA GONZÁLEZ, J. Globalización y Derecho Internacional Privado en el Siglo XXI. ANALES DE DERECHO. Universidad de Murcia. Núm. 22, 2004, pp. 22-23. El segundo elemento constitutivo del fenómeno globalización es un proceso de desarrollo tecnológico sin precedentes de las comunicaciones y de las telecomunicaciones (= comunicaciones físicas y comunicaciones a distancia). Internet es la expresión más conocida del segundo elemento de la globalización. Este segundo elemento presenta dos componentes:

a) Desarrollo de las comunicaciones físicas. Las distancias se esfuman en un mundo en el que es posible viajar rápidamente a las antípodas en menos de un día. Las mercancías pueden trasladarse en cuestión de horas de un país a otro aunque medien entre ellos miles de kilómetros. Las personas pueden desplazarse libremente de un país a otro con inusitada rapidez (= gran aumento de las migraciones).

b) Auge sin precedentes de las telecomunicaciones. El desarrollo espectacular de las telecomunicaciones permite realizar negocios internacionales en tiempo real (= New Economy): se pueden comprar y vender productos y prestar servicios entre empresas y particulares situados en países muy lejanos, y todo ello en tiempo real. El mercado se amplía al mundo entero: mediante una página web que permite l venta de ciertos bienes, el mundo entero puede comprarlos. Internet provoca un World-Wide Effect (= efecto mundial): el mercado de venta de productos y prestación de servicios es posible a escala mundial (= el mercado relevante es el mercado mundial), y en teoría, todos los agentes económicos, grandes y pequeños, pueden beneficiarse de ello (= en teoría, el World-Wide Effect de la New Economy es positivo para todos). Además, el World-Wide Effect producido por el desarrollo de las telecomunicaciones permite la libre circulación de otros modelos de vida (= importación y exportación de modelos familiares y de modelos de desarrollo personal)".

hacer referencia a la interconexión de las naciones en materia económica, social, cultural, política e incluso educativa. Entre los factores que han originado este fenómeno, destacan tanto la apertura de las mercados nacionales como el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, entre otros[6].

La globalización es un hecho, al margen de que no exista unanimidad doctrinal en torno a su origen. Nadie puede negar los cambios producidos en todos los niveles de la sociedad como consecuencia de este fenómeno. Así, el primer satélite comercial se lanzó en 1969 y en la actualidad existen más de doscientos satélites sobrevolando la tierra con infinitas cantidades de información; las comunicaciones, tanto a nivel personal como en términos de medios de comunicación, son instantáneas desde cualquier parte del planeta son posibles a través de la telefonía e internet; la búsqueda de información a nivel global, en cualquier idioma y de cualquier ordenamiento jurídico también es posible a golpe de clic desde cualquier ordenador o teléfono móvil; y así innumerables ejemplos que evidencian las transformaciones que se

[6] Véase: Jürgen Habermas, Boaventura de Sousa Santos, Francisco J. Laporta, Nicolás López Calera, Manuel Atienza, William Twining, Robert Alexy, Luigi Ferrajoli, Elías Díaz, Neil MacCormick, Paolo Comanducci, Zhan Wenxian, Uma Narayan, Larry May y otros participantes en el 22º Congreso Mundial de Filosofía Jurídica y Social. Declaración de Granada sobre la globalización. Derecho y justicia en una sociedad global, 2005. Publicado en http://www.globalizacion.org/globalizacion/GlbzDeclaracionGranada.htm "El desarrollo de las relaciones económicas, políticas, sociales y culturales ha adquirido en las últimas décadas una dimensión que se eleva por encima de las fronteras entre los Estados e ignora las divisiones administrativas y políticas que se han establecido entre los pueblos". (Fecha de última consulta: 30 de junio de 2012).

han producido en la sociedad como consecuencia de la globalización[7].

Por lo que respecta a esta investigación, se considera que el origen de la globalización es dual, al estar marcado por diferentes tendencias históricas, tal y como será explicado posteriormente. Para el marco de esta investigación, se entiende que la globalización es un proceso multifacético que comenzó con la mundialización en el s. XV, a raíz de la colonización y que se impulsó con el desarrollo de los medios de comunicación físicos y tecnológicos, lo que supuso una interconexión planetaria no sólo a nivel comercial, sino a todas las esferas de la sociedad.

2. Controversia doctrinal en torno a la globalización

Al abordar la globalización es necesario tener en cuenta la controversia doctrinal que existe en torno a su concepto[8]. El

[7] "El mundo tiene prisa, y se acerca a su fin>>; lo dijo un arzobispo llamado Wulfstan en un sermón pronunciado en York en el año 1014. Es fácil imaginar los mismos presagios expresados hoy. ¿Son las esperanzas e inquietudes de un periodo simplemente copias de épocas anteriores ¿Tiene realmente el mundo en el que vivimos, a punto de acabar el siglo XX, alguna diferencia de tiempos anteriores? Sí. Hay buenas y objetivas razones para pensar que vivimos un periodo crucial de transición histórica. Además, los cambios que nos afectan no se reducen a una zona concreta del globo, sino que se extienden prácticamente a todas partes". GIDDENS, A. *Un mundo desbocado.* Madrid: Editorial Taurus, 2001, p. 13.

[8] "La globalización está en boca de todos; la palabra de moda se transforma rápidamente en un fetiche, un conjuro mágico, una llave destinada a abrir las puertas a todos los misterios presentes y futuros. Algunos consideran que la globalización es indispensable para la felicidad; otros, que es la causa de la infelicidad. Todos entienden que es el destino ineludible del mundo, un proceso irreversible que afecta de la misma manera y en idéntica medida a la totalidad de las personas […] Las palabras de moda tienden a sufrir la misma suerte: a medida que pretenden dar transparencia a más y más procesos, ellas mismas se vuelven opacas; a medida que excluyen y reemplazan verdades ortodoxas, se van transformando en cánones que no admiten disputa. Las prácticas

término globalización es utilizado constantemente para referirse a los cambios que como fruto del mismo se han dado en todas las esferas de la sociedad en las últimas décadas[9]. En la actualidad no existe unanimidad en torno a su concepto, naturaleza y verdadera trascendencia, por lo que es posible encontrar posiciones doctrinales totalmente dispares y, si bien es cierto que gran parte de los autores consideran que la globalización se desarrolló de la mano de la liberalización económica, es necesario analizar todas las vertientes conceptuales para poder enmarcar correctamente esta investigación[10].

---

humanas que el concepto original intentaba aprehender se pierden de vista, y al expresar ´certeramente´ los ´hechos concretos´ del ´mundo real´, el término se declara inmune a todo cuestionamiento. ´globalización´ no es la excepción a la regla". BAUMAN, Z. *La globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE, 1999, p. 7.

[9] HELD, D, MCGREW, A, GOLDBLATT, D y PERRATON J. *Global transformations: Politics, Economics and Culture.* California: Stanford University Press, 1999. "Clichés, nevertheless, often capture elements of the lived experience of an epoch. In this respect, globalization reflects a widespread perception that the world is rapidly being molded into a shared social space by economic and technological forces and that developments in one region of the world can have profound consequences for the life chances of individuals or communities on the other side of the globe. For many, globalization is also associated with a sense of political fatalism and chronic insecurity in that the sheer scale of contemporary social and economic change appears to out strip the capacity of national governments or citizens to control, contest or resist that change", p.1

[10] Sobre la polisemia del término globalización, véase también: FARIÑAS DULCE, M. J. "De la globalización Económica a la globalización del Derecho: los nuevos escenarios jurídicos". Derechos y Libertades: revista del Instituto Bartolomé de las Casas. V (8), Ene-jun 2000, pp.179-194. "En primer lugar, se trata de un término polisémico y pluridimensional, de tal manera que se puede utilizar para expresar diferentes dimensiones o facetas de un mismo proceso. Inicialmente apareció definido en relación con el ámbito de las telecomunicaciones y de las técnicas de la información, como consecuencia de la revolución informática producida en las dos últimas décadas, hablándose entonces de una «globalización de las comunicaciones»; posteriormente, el auge de las relaciones económico- capitalistas y de producción transnacionales dio paso a que todos los estudiosos del tema se centrarán en el predominio de la «globalización económica» y sus repercusiones políticas, así como su versión política en lo que se denominó el «neoliberalismo»; junto a esta última, inmediatamente los sociólogos

Por su parte, la Real Academia de la Lengua Española no lo recogió hasta el año 2001, en su 22ª edición, de la siguiente manera: "Tendencia de los mercados y las empresas a extenderse, alcanzando una dimensión mundial que sobrepasa las fronteras nacionales"[11]. En la actualidad, 14 años después, la globalización es definida por el mismo real diccionario como: "1. f. Acción de globalizar (integrar cosas diversas). 2. f. Extensión del ámbito propio de instituciones sociales, políticas y jurídicas a un plano internacional. 3. f. Difusión mundial de modos, valores o tendencias que fomenta la uniformidad de gustos y costumbres. 4. f. Econ. Proceso por el que las economías y mercados, con el desarrollo de las tecnologías de la comunicación, adquieren una dimensión mundial, de modo que dependen cada vez más de los mercados externos y menos de la acción reguladora de los gobiernos"[12]. Por lo tanto, se trataba de un concepto que únicamente tenía en cuenta la vertiente económica de la globalización, dejando de lado el resto de esferas de la sociedad que también se han visto afectadas por este fenómeno y que en la actualidad han sido tenidas en cuenta

---

comenzaron a hablar de una «globalización cultural» o de los modelos de comportamiento, subyacente a la dimensión meramente eco- nómica; y, finalmente, los procesos de integración política y económica desarrollados en regiones globales (por ejemplo, la Unión Europea, Merco- sur...) pusieron de manifiesto la posibilidad de desarrollar también una «globalización política» e, incluso, una «globalización jurídica» o un «derecho global» sin Estado, capaz de hacer frente o de gestionar las consecuencias a veces negativas de la «globalización económica», p. 180.

[11] En el marco de esta investigación, se recurre al concepto de globalización acuñado por la Real Academia de la Lengua Española, al no existir hasta la fecha un concepto unánime en la doctrina, legislación o Jurisprudencia. Véase: http://lema.rae.es/drae/?val=globalizacion (Fecha de última consulta: 28 de diciembre de 2014).

[12] Avance de la vigésima tercera edición del diccionario de la Real Academia Española (RAE). Ver: http://lema.rae.es/drae/?val=globalizacion (Fecha de última consulta: 28 de diciembre de 2014).

para la reformulación en el diccionario de la RAE de la última edición.

Teniendo en cuenta que existen diferencias doctrinales importantes sobre la globalización, que van desde corrientes neoliberales a otras marxistas, es necesario destacar tres visiones conceptuales: los hiperglobalizadores, los escépticos y los transformacionalistas[13].

Los *hiperglobalizadores,* también denominados radicales, consideran que la globalización es un fenómeno exclusivamente económico, como consecuencia del cual las personas de todo el mundo son parte inevitable de un mercado global[14]. Partiendo de este escenario, argumentan que la sociedad se encuentra en un mundo sin fronteras en el que las naciones están siendo objeto de una desnaturalización, como consecuencia del establecimiento de empresas y organizaciones transnacionales que cada día juegan un rol más importante en cuestiones que invaden la soberanía de los Estados[15].

[13] HELD, D, MCGREW, A, GOLDBLATT, D y PERRATON J,. *Global transformations: Politics, Economics and Culture.* California: Stanford University Press, 1999.

[14] Ibíd., p.2.

[15] OHMAE, K. *The next global stage: challenges and opportunities in our borderless world.* Estados Unidos: Prentice Hall, 2005. “The traditional centralized nation - state is another source of friction. It is ill equipped to play a meaningful role on the global stage, whereas its component regions are often the best units for attracting and retaining prosperity. The region-state is the best unit of prosperity on the global stage, but this can be enhanced by coming together informally in larger umbrellas, such as the European Union, which can enhance free trade, consistency of governing laws, and market integration”, p. xxxiii.

Los *escépticos* en cambio, cuestionan el fenómeno de la globalización hasta el punto de creer que se trata meramente de un mito. Sus argumentos se basan en la ausencia de un modelo comúnmente aceptado de la economía global, considerando además que la internacionalización de dicha economía no es un fenómeno actual ni globalizado, por estar dominado por los intereses de las grandes potencias[16]. Los defensores de esta corriente reconocen aquellos factores que en las últimas décadas han supuesto una internacionalización de la sociedad, pero consideran que dicho fenómeno es distinto de la tesis de la globalización defendida por otras corrientes y de ahí su crítica al empleo de los conceptos internacionalización y globalización como sinónimos[17].

La misma teoría es compartida por Jean-Marie Guéhenno, quien en torno a la desnaturalización de las naciones señala lo siguiente: "The city-state was replace by the nation state, which has itself been overtaken by the new discussions of industry and information technology. According to this functional view, the only relevant debate now is whether in a world economy, even the continental state make sense", p. 16. GUÉHENNO, J. M. "Globalization and the International System". En PLATTNER, M F. y SMOLAR, A. *Globalization, Power and Democracy.* Estados Unidos: Johns Hopkins University Press, 2000, pp. 14-28.

[16] Véase: HIRST, P. y THOMPSON, G. *Globalization in question.* Tercera edición. Reino Unido: Polity Press, 2009.. "To anticipate, as we proceed our scepticism deepened until we became convinced that globalization, as conceived by the more extreme globalizers, a largely a myth", p. 2. Los argumentos que desarrollan en su libro para basar su afirmación, son los siguientes: "The present highly internationalized economy is not unprecedented. […] Genuinely transnational companies appear to be relatively rare. […] Capital mobility is not producing a massive shift of investment and employment from the advanced to the developing countries. […] As some of the advocates of globalization recognize, the world economy is far from being genuinely global. Financial flows concentrated in the Trial of Europe – Japan and North America. […] Current scope and objectives of economic governance are limited by the divergent interests of the great powers and the economic doctrines prevalent among their elites", p. 2.

[17] Ibíd., p. 4. "There are, however, very real dangers in not distinguishing clearly between certain trends towards internationalization and the strong version of the globalization thesis. It is particularly unfortunate if the two became confused using the same word <<globalization>>, to describe both. Often we feel that evidence from more cautious

Finalmente, los *transformacionalistas* argumentan que como consecuencia de la globalización la sociedad está sufriendo grandes cambios que hacen que sea necesario introducir reformas para adaptarse a este nuevo marco interconectado e internacional. Según esta tesis, la globalización ha supuesto una revolución sin precedentes, que afecta a todas las esferas de la sociedad de manera transversal. Los defensores de esta corriente reconocen la influencia e importancia de la economía mundial en este sentido, pero consideran que el origen de estos cambios se debe a los avances en el sector de las tecnologías de la información y de la comunicación[18].

Esta investigación se enmarca en la corriente transformacionalista sobre el concepto de globalización. Esto último se debe a que no se comparten los argumentos de las corrientes radicales o escépticas. En relación a la primera, esta investigación no cree que el origen y centro de la globalización sea exclusivamente económico, ya que se considera que la globalización afecta a todas las esferas de la sociedad. Con respecto a los escépticos, no se comparte la teoría en tanto que no

arguments is then used carelessly to bolster more extreme ones, to build a community of usage when there needs to be strict differentiation of meanings. It also confuses public discussion and policy-making, reinforcing the view that political actors can accomplish less than is actually possible in a global system".

[18] GIDDENS, A. *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas.* Madrid: Taurus, 1999. "Por lo tanto, no vacilaría en decir que la globalización, tal y como la experimentamos, es en muchos aspectos no sólo nueva sino revolucionaria. Pero no creo que ni los escépticos ni los radicales hayan comprendido adecuadamente qué es o cuales son sus implicaciones para nosotros. Ambos grupos consideran el fenómenos casi exclusivamente en términos económicos. Es un error. La globalización es política, tecnológica y cultural, además de económica. Se ha visto influida, sobre todo, por cambios en los sistemas de comunicación, que datan de finales de los años setenta", p. 23.

se considera que la globalización sea un mito. Para esta investigación, la globalización ha supuesto una verdadera revolución que ha causado grandes transformaciones en el funcionamiento de la política, la economía, la educación, las relaciones sociales e incluso la ideología.

Junto con el concepto de globalización, Ulrich Beck desarrolla conceptos menos comunes como son el globalismo y la globalidad. Este autor considera la globalización como un proceso según la cual los Estados nacionales se entrelazan con actores transnacionales, no sólo en términos de poder e identidad. El globalismo haría referencia a la dimensión económica de la globalización, en el que el mercado mundial sustituiría al nacional. Por último, la globalidad hace alusión a la sociedad mundial, que supone que ningún país o grupo pueda vivir al margen de los demás[19].

[19] BECK, U. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona: Paidós, 1998. El autor define el globalismo de la siguiente manera: "Por globalismo entiendo la concepción según la cual el mercado mundial desaloja o sustituye el quehacer político; es decir , la ideología del dominio del mercado mundial o la ideología del liberalismo. Ésta procede de manera monocausal y economicista y reduce la pluridimensionalidad de la globalización a una sola dimensión, la económica, dimensión que considera así mismo de manera lineal, y pone sobre el tapete (cuando, y si es que, lo hace) todas las demás dimensiones – las globalizaciones ecológica, cultural, política y social- sólo para destacar el presunto predominio del sistema del mercado mundial", p. 32.

"La globalidad significa lo siguiente: hace ya bastante tiempo que vivimos en una sociedad mundial, de manera que la tesis de los espacios cerrados es ficticia. No hay ningún país ni grupo que pueda vivir al margen de los demás. Es decir, que las distintas formas económicas, culturales y políticas no dejan de entremezclarse y que las evidencias del modelo occidental se deben justificar de nuevo", p.33.

Por último, define la globalización como: "procesos en virtud de los cuales los Estados nacionales soberanos se entremezclan y imbrican mediante actores transnacionales y

3. Análisis actual del fenómeno de la globalización

En torno a la naturaleza de la globalización tampoco existe hasta la fecha uniformidad Doctrinal[20]. Algunos teóricos consideran que se trata de un proceso terminado, mientras que otros defienden que se trata de un proceso que aún no ha llegado a su fin. Así mismo, cabe preguntarse por la necesidad de regular la globalización y su viabilidad en el marco jurídico de cada Estado.

Para analizar la ***naturaleza de la globalización*** debe subrayarse que se trata de un proceso vivo, por lo que a día de hoy se desconoce el impacto que este fenómeno pueda tener a largo plazo[21]. En este sentido, uno de los retos actuales es adelantarse a los cambios que vayan a producirse en la sociedad en su conjunto como consecuencia de esta evolución, con el fin de anticiparnos a dichos cambios y estar preparados.

---

sus respectivas probabilidades de poder, orientaciones, identidades y entramados varios". p. 34

[20] MARTÍNEZ DE PISÓN, J. "Mundialización y mundializaciones". *REDUR,* nº 1, 2003, pp. 9-41. Recuperado de: http://www.unirioja.es/dptos/dd/redur/numero1/martinez.pdf (Fecha de última consulta: 16 de agosto de 2014). "Lo cierto es que la palabra globalización goza de una exitosa multivocidad que difumina sus perfiles y, a la ve, tolera una pluralidad de usos. No es sin más un término vago y ambiguo. Sencillamente, todavía estamos descubriendo qué es lo que representa o qué o qué queremos decir cuando lo usamos. Estos perfiles difuminados y su amplia tolerancia hace que el término pierda corporeidad", p. 10.

[21] CASTELLS, M. "Globalización, sociedad y política en la era de la información". *Bitácora,* 4. 1-Sem, 2000. Pp. 42-53. "Para iniciar la globalización no es una ideología, es un proceso histórico, económico, social y cultural en marcha que forma parte íntima de nuestra sociedad. Lo que resulta ideológico es afirmar que porque hay globalización tiene que haber capitalismo y además imposible de cambiar; es ideología asimilar globalización a mercados sin control pero el proceso objetivo está ahí", p. 46.

Por otro lado, cabe preguntarse si la globalización es de naturaleza global o por el contrario, no afecta de la misma manera a la totalidad de los países del mundo, al y como será abordado posteriormente en el capítulo referente a la regionalización o glocalización.

Por lo que respecta al marco de esta investigación, la globalización es entendida como un proceso abierto y por lo tanto, a día de hoy es imposible conocer las implicaciones que este fenómeno pueda tener en las décadas siguientes. De ahí la importancia de investigar acerca de las necesidades del futuro, con el fin de estar preparados a dichos cambios.

III. Conceptos conexos a la globalización

1. Mundialización

En torno al concepto de mundialización, cabe distinguir dos corrientes contrapuestas: aquellos que defienden que se trata de un fenómeno distinto al de la globalización y aquellos que consideran que se trata de conceptos sinónimos[22].

[22] De entre los autores que defienden que los conceptos de mundialización y globalización aluden a diferentes fenómenos, destacan: GIDDENS, A., SQUELLA, A., DEL ARENAL, C.

Por su parte, de entre los doctrinantes que defienden que los conceptos de globalización y Mundialización son sinónimos, cabe citar a: CARRASCOSA, DE LA DEHESA, J. G., RICCIARDELLI, M., URBAN, S. y NANOPOULOS, R.

Según los autores pertenecientes a esta primera corriente, la mundialización sería un proceso que se inició con el descubrimiento de América, y consiguiente fase colonizadora, que culminó a mediados del siglo XX. Así, defienden que es el punto de partida de la postmodernidad y posteriormente, de la globalización [23]. Lo anterior, teniendo en cuenta que consideran que la globalización es mucho más restrictiva que la mundialización, ya que implica transformaciones de profundo calado a nivel social, político, económico y cultural. Además, aunque entienden que la globalización podría constituir la última fase de la mundialización, defienden que se trata de conceptos singulares con base en las diferencias existentes en la sociedad internacional en la que se

[23] SQUELLA considera que el proceso de mundialización es un proceso terminado que surgió con el descubrimiento del Nuevo Mundo y que está relacionado con el proceso de descubrir y colonizar el mundo. Véase: SQUELLA, A. *Una idea de la globalización*. Chile: Universidad de Valparaíso, 1997, p. 5. En este mismo sentido, Del Arenal apunta: "Analizadas las dinámicas de mundialización, creciente interdependencia y globalización parece claro, tal como se apuntaba al inicio de este curso, que existen notables y marcadas diferencias entre la primera y la última. Si la dinámica de creciente interdependencia acompaña tanto a la mundialización como a la globalización, quedando a partir del inicio de ésta plenamente integrada en la misma como uno de sus procesos inherentes, sin que sea posible diferenciarlas, no sucede lo mismo con la mundialización, que no sólo antecede a la globalización, sino que además da origen a una sociedad internacional muy diferente a la derivada de la globalización. […] Mundialización y globalización son, por lo tanto, dinámicas diferentes, aunque directamente relacionadas, que no se deben confundir, si se quiere entender adecuadamente las diferencias radicales existentes entre las mismas, en cuanto a los efectos y resultados", p. 255.DEL ARENAL, C. "Mundialización, creciente interdependencia y globalización de las relaciones internacionales". En UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. *Cursos de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de Vitoria-Gasteiz 2008.* Vitoria: Universidad del País Vasco, 2009, pp. 181-268.

Véase también: VÁZQUEZ MEDEL, M. A. "Mundialización, comunicación y nuevo humanismo. Implicaciones educativas". Universidad de Sevilla. Recuperado de: http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/03/03-articulos/monografico/pdf3/medel.PDF (Fecha de última consulta: 8 de agosto de 2014).

enmarcan[24]. Por lo tanto, la mundialización sería un proceso concluso; acaecido entre en el s. XV y mediados del s. XX. Sus actores decisivos fueron los Estados que tenían por misión principal el establecimiento de las fronteras nacionales, la afirmación de la exclusividad del Estado sobre la población y el dominio de los espacio terrestres a través del uso de la fuerza. Por el contrario, la globalización sería un fenómeno que comenzó en la década de los 70 y que continúa en proceso; sus actores son transnacionales, superando las fronteras estatales; el Estado ya no tiene la exclusividad sobre un territorio o población, ya que este fenómeno se fundamenta en el control financiero, productivo, cultural, religioso y de las telecomunicaciones[25].

[24] "La mundialización puede por tanto definirse como la intensificación de las relaciones sociales en todo el mundo por las que se enlazan lugares lejanos, de tal manera que los acontecimientos locales están configurados por acontecimientos que ocurren a muchos kilómetros de distancia o viceversa", GIDDENS, A. Consecuencias de la Modernidad. Madrid: Alianza Editorial, 1993. p. 68.

[25] Op. Cit., pp. 187-189. "En definitiva, se podría decir que la dinámica de mundialización, que caracterizó la evolución de la sociedad internacional entre el siglo XV y el siglo XX, a partir de la segunda mitad del siglo XX, ha dado paso a una dinámica de globalización, que si, por un lado, de alguna forma, vendría a ser la última fase de la mundialización, por otro, tendría un sentido y un alcance muy diferente y abriría una nueva etapa en la historia de la humanidad, dando lugar a la progresiva conformidad de una nueva y diferente sociedad mundial, en este caso global, de la que hemos conocido en fechas recientes. En última instancia, la necesidad de diferenciar entre mundialización y globalización, más allá de los muy diferentes efectos que producen, vendría determinada principalmente por la perspectiva de análisis de la sociedad internacional que se adopte. Si la perspectiva es a largo plazo podemos contemplarlas como un único proceso histórico, con distintas etapas, sin que las consecuencias desde l punto de vista analítico sean demasiado importantes. Por el contrario, si la perspectiva es a medio plazo y e quieren entender las profundas transformaciones experimentadas por la sociedad internacional, la distinción es necesaria, por cuanto que sirve para entender mejor los cambios experimentados por la misma y el cambio en la naturaleza de la sociedad internacional". Véase también la tabla destinada a las diferencias entre los términos de globalización y Mundialización en la p. 256.

Por el contrario, aquellos autores que consideran que se trata de meros sinónimos que hacen referencia al mismo fenómeno, argumentan que entre ambos conceptos sólo existe una diferenciación léxica, ya sea tomando como base la palabra globo o mundo, atribuyendo además la palabra globalización al mundo anglosajón (*globalization*) y la de Mundialización al francés (*mondialisation*)[26]. Así, esta corriente teórica defiende que se trata de conceptos sinónimos que por lo tanto no se diferencian en ningún aspecto, a pesar de que el proceso de globalización o mundialización haya estado marcado por diferentes fases.

Cabe destacar que de la mano del concepto de mundialización, en las últimas décadas ha surgido el término de Aldea Global, para hacer referencia a las interconexiones multinivel que se dan en todas las esferas de la sociedad a nivel planetario. Este concepto fue acuñado por el sociólogo canadiense Marshall McLuhan en el año 1964, en primera instancia para pronosticar de la influencia

[26] "<<Globalización>> y <<mundialización>>" son dos vocablos que designan el mismo fenómeno. Mientras los autores de países angloparlantes aluden a la <<globalización>>, los autores francoparlantes se refieren al mismo fenómeno con la palabra << mundialización>>, pero sólo para no utilizar la palabra <<globalización>> de procedencia anglosajona. Por ello, no existen razones sustanciales para diferenciar <<globalización>> de <<mundialización>> (= son dos nombres para una misma realidad), aunque en ocasiones, sin una base solvente, se hayan diferenciado ambos conceptos". CARRASCOSA GONZÁLEZ, J. "Globalización y Derecho Internacional Privado en el siglo XXI". *Anales de Derecho*, número 22, 2004, Universidad de Murcia, p. 18.

Véase también en este sentido: DE LA DEHESA, G. *Comprender la globalización.* Madrid: Alianza Editorial, 2000.

que los medios de comunicación llegarían a tener en las sociedades moderna[27].

Teniendo en cuenta las dos corrientes teóricas anteriormente enunciadas, en el marco teórico de esta investigación Doctoral se propone una corriente conciliadora, que defiende que los conceptos de globalización y mundialización son sinónimos, pero no por su origen léxico, sino porque hacen alusión al mismo proceso, pero a diferentes niveles. Así, la mundialización se entendería como la primera parte del proceso de globalización y la globalización como la última parte de dicho proceso. Además, ambos conceptos servirían para hacer alusión al mismo proceso pero en diferentes escenarios, en función de las características de la sociedad internacional en la que se desarrolla cada uno de ellos.

2. Internacionalización

Respecto al concepto de internacionalización también existen dudas sobre si se trata de un concepto sinónimo al de globalización. Gran parte de la doctrina señala que la internacionalización alude al proceso por el cual se conectan las relaciones entre los Estados y que sitúa posteriormente a la mundialización[28]. Por lo tanto, se

[27] Véanse: MCLUHAN, M. La Aldea Global. Barcelona: Gedisa, 2015; MCLUHAN, M. La Galaxia Gutenberg. Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2015; y MCLUHAN, M. Understanding Media. Reino Unido: Routledge, 2001.

Otros autores han seguido la línea de McLuhan y sus obras han tenido una gran repercusión. Un ejemplo es: CHOMSKY, N. y DIETERICH, H. *La Aldea Global*, Navarra: Txalaparta, 2004.

[28] "El proceso de internacionalización hace referencia al proceso por el cual se establecen relaciones institucionales entre los Estados nacionales *(inter-nacion-al);* es,

trataría de la interconexión de las relaciones, sobre todo de carácter comercial, que traspasan las fronteras nacionales y que todavía siguen bajo el amparo de la soberanía nacional de cada Estado. Ejemplos de lo anterior, serían el aumento de las transacciones comerciales internacionales, de la ratificación de tratados bilaterales y multilaterales, el estrechamiento de las relaciones diplomáticas y de políticas conjuntas entre Estados, el aumento de la movilidad de ciudadanos y estudiantes, entre otros[29]. Según estos autores la globalización supondría un proceso posterior y más profundo, en donde se produce la "des-nacionalización" de los Estados[30].

---

pues, un proceso históricamente posterior al anterior, que se inicia como respuesta a las terribles consecuencias de las dos Guerras Mundiales. Tiene un contenido político y jurídico, encaminado a la creación, mediante alianzas y tratados internacionales, de organismos políticos y jurídicos de tipo supranacional, con unos objetivos de cooperación y defensa. Consiguientemente, el proceso de *internacionalización* consiste en una apertura de las fronteras estatales (sin merma de la soberanía nacional) para la consecución de objetivos comunes, a lo cual se une también un proceso de descolonización, impulsado por los propios mecanismo jurídicos y organismos internacionales". FARIÑAS DULCE, M. J. *Globalización, Ciudadanía y Derechos Humanos*. Cuadernos "Bartolomé de las Casas". Madrid: Dykinson, 2004, pp. 9-10.

[29] DALY, H. E. " Globalization versus Internationalization – some implications " . Ecological Economics, núm. 31, 1999, p. 31-37. Recuperado de: http://www.uvm.edu/~jdericks/EEtheory/Daly_on_Globalization.pdf "Internationalization refers to the increasing importance of international trade, international relations, treaties, alliances, etc. Inter-national, of course, means between or among nations. The basic unit remains the nation, even as relations among nations become increasingly necessary and important. Globalization refers to global economic integration of many formerly national economies into one global economy, mainly by free trade and free capital mobility, but also by easy or uncontrolled migration. It is the effective erasure of national boundaries for economic purposes. International trade (governed by comparative advantage) becomes interregional trade (governed by absolute advantage). What was many becomes one", p. 31.

[30] La internacionalización se refiere, en palabras de J. Delbrück, "to cooperative activities of national actors on a level beyond the nation state but in the last resort under its control"; mientras que la globalización supone, siguiendo a este mismo autor, "the

Por otro lado, gran parte de la corriente considera que, como ocurre con la Mundialización, la internacionalización sería un concepto sinónimo al de globalización. No obstante, esta parte de la doctrina utiliza este término para hacer alusión a los cambios que se producen a nivel interno en una institución o un Estado como consecuencia de la globalización. Un ejemplo sería el de las Universidades, tal y como será detallado más adelante[31].

3. Regionalización - glocalización

Respecto a los efectos de la globalización, tampoco existe unanimidad sobre su carácter *heterogéneo* u *homogéneo*. En la primera corriente se encuentra la globalización, mientras que en la segunda se halla la glocalización, para hacer referencia a la importancia que juega lo local en lo global[32]. Así, la Glocalización

---

process or the processes of denationalization/deterritorialization of politics, markets, and laws or, more specifically, process of denationalization/deterritorialization of clusters of political, economic and social transactions involving national and international actors, public and private, leading to a global interconnectedness of these actors in time and space" DELBRÜCK, J., "Structural Changes in the International System and its Legal Order: International Law in the Era of Globalization", Revue Suisse de droit international et de droit européen , 2001, pp.14-16.

[31] ALTBACH, P. G., REISBERG, L. y RUMBLEY, L. *Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution.* París: UNESCO, 2009, p. 9. «La globalización, una realidad clave en el siglo XXI, ya ha influido de forma profunda en la enseñanza superior. [...] Definimos *globalización* como la realidad formada por una economía mundial cada vez más integrada, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, la aparición de una red de conocimiento internacional, el papel de la lengua inglesa y otras fuerzas más allá del control de las instituciones académicas [...]. La *internacionalización* se define como la variedad de políticas y programas que las universidades y los gobiernos implantan para responder a la globalización.»

[32] El concepto de Glocalización fue acuñado por Robertson, quien sostiene que la relación entre lo local y lo global es uno de los aspectos clave para comprender el fenómeno de la globalización: "El cambio global, ¿involucra una homogeneidad creciente, una heterogeneidad creciente o una mezcla de ambas? ¿Cuál es la relación entre lo local y lo global?". ROBERTSON, R. "Globalization theory 2000+: Major

tendría un carácter heterogéneo debido a la influencia de lo local en la globalización, que por lo tanto sería diferente en cada uno de los contextos en los que se desarrolla[33].

La importancia radica, por tanto, en establecer si existe o no una relación entre lo local y lo global y su caso, cuál sería su alcance. En primer lugar, aquellos que sostienen que la globalización tiene un carácter homogéneo, defienden que el papel de lo local hoy en día es insignificante, ya que lo global prima sobre lo local.

En cambio, los teóricos que defienden el carácter heterogéneo de la globalización, sostiene que lo global debe integrarse con lo local y que por ende, estarían haciendo alusión a la respuesta de los Estados y de la sociedad en general, a los envites que provoca este fenómeno[34]. Algunos autores incluso sostienen una tercera

problematics". En RITZER, G. Y SMART, B. (Eds.), *Handbook of social theory*. Londres: Sage, p. 462.

[33] Sobre el concepto de Glocalización, Ritzer señala: "La glocalización puede definirse como la interpenetración de lo global con lo local resultando en productos únicos para áreas geográficas diferentes". RITZER, G. *La globalización de la Nada.* Madrid: Editorial Popular, 2006, p. 130.

[34] García Segura considera que la glocalización hace parte de la corriente fragmentadora, junto con los regionalismos. Véase: "La globalización en la sociedad internacional contemporánea: dimensiones y problemas desde la perspectiva de las relaciones internacionales". En *Cursos de Derecho Internacional de Vitoria-Gasteiz 1998*. País Vasco: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1999, pp. 315-350. "Las relaciones internacionales contemporáneas se caracterizan por la coexistencia de dos grandes procesos o dinámicas contrapuestos y complementarios a la vez. Uno, la globalización, agrupa las fuerzas centrípetas o integradoras presentes en la sociedad internacional. El otro, al que sólo nos referiremos indirectamente en este curso, agrupa las fuerzas centrífugas o dispersadoras: la fragmentación. Esta última dinámica es una respuesta de los Estados y otras colectividades sociales al os envites de la globalización. Al igual que la globalización, la fragmentación tiene diferentes manifestaciones y

hipótesis que consiste en la hibridación, como una mezcla de lo global y glocal[35].

De la mano de lo anterior, surge el concepto de Glocalización es entendida como "la interpenetración de lo global con lo local resultando en productos únicos para áreas geográficas diferentes"[36].

IV. Cambios derivados de la globalización

La sociedad moderna se caracteriza por las interdependencias e interconexiones que se dan en su seno, cada vez más profundas e intensificadas [37]. Estas interconexiones implican diferentes

dimensiones. Se pueden destacar dos grandes tipos de procesos que manifiestan esta tendencia fragmentadora: la regionalización o regionalismo y la glocalización", p. 319.

[35] En esta línea véase: CANCLINI, N. G. *Hybrid cultures: Strategies for entering and leaving modernity.* Minneapolis: University of Minneapolis Press, 1995; PIETERSE, J. N. "Globalization as hybridization". En FEATHERSTONE, M., LASH, S. Y ROBERTSON, R. (Eds.) Global modernities. Londres: Sage, 1995, pp. 45-65.

[36] Adicional al concepto de Glocalización, este autor incorpora el concepto de Grobalización: "se enfoca en las ambiciones imperialistas de las naciones, corporaciones, organizaciones y otras entidades y en su deseo, o realmente, necesidad de imponerse en varias áreas geográficas". Op. Cit., pp. 129-130.

[37] "En la actualidad, las mercancías, el capital, las personas, el conocimiento, las imágenes, la delincuencia, las drogas, las modas y las creencias culturales cruzan fácilmente las fronteras territoriales. Las redes transnacionales, así como los movimientos y relaciones sociales, se extiendes a casi todas las esferas, desde la académica hasta la sexual. De aquí se deduce la premisa importante de que tales vínculos adoptan numerosas *modalidades*, que van desde las relaciones sociales institucionales que proliferan entre los individuos y las colectividades a escala mundial, hasta la idea de flujo creciente de mercancías, información, personas y actividades a través de las fronteras nacionales, para llegar a modalidades más concretas de conexión suministradas por los adelantos tecnológicos como el sistema internacional de transporte aéreo rápido y de los sistemas electrónicos de comunicación inalámbrica -interconexiones, redes, flujos-". TOMLINSON, J. *Globalización y cultura*. Reino Unido: Oxford University Press, 2001, p. 2.

vínculos que van desde la economía, la educación, la cultura, las telecomunicaciones o el Derecho.

A continuación, se analizarán los cambios producidos por la globalización en los siguientes niveles: económico, de las Tecnologías y de la Información, educativo, cultural y jurídico.

1. Nivel económico: globalización económica, financiera y empresarial

Tal y como ha sido evidenciado anteriormente, gran parte de la doctrina considera que el origen de la globalización se encuentra en las políticas de liberalización económica, denominando a este fenómeno globalización Económica o financiera[38].

Como consecuencia de lo anterior, destacan la aparición de diferentes organismos económicos de naturaleza internacional a finales de la década de los 90, como la Organización Mundial del Comercio o el Banco Central Europeo, que tomaron como base el

[38] "Entendemos, en primer lugar, por "globalización" un fenómeno esencialmente económico que podría concentrarse, en una primera aproximación, como el proceso de integración económica internacional que tiene como rasgos característicos la liberalización de los mercados, fundamentalmente, pero no sólo, el financiero y, en consecuencia, la profunda financiarización de la economía. Hasta tal punto esto es así que preferimos hablar de "globalización financiera", término que designaría la transformación del sistema financiero internacional provocada por la supresión de fronteras nacionales para los mercados capitales, así como por la descompartimentación de los mercados financieros. Con independencia de ulteriores consideraciones, esta globalización financiera es un hecho incuestionable. Los años 90 han visto un extraordinario incremento de las denominadas inversiones extranjeras directas (IED) y de las inversiones financieras, centrado sobre todo en los fondos de pensiones y en los fondos de inversión norteamericanos. Durante los últimos diez años el volumen de títulos intercambiados mediante inversiones directas ha aumentado un 334%.", p. 3. SOLER, F. *Mundialización, globalización y sistema capitalista.* Madrid: Alianza Editorial, 1999.

trabajo realizado anteriormente por el Banco Mundial y por el Fondo Monetario Internacional[39]. Más recientemente, destaca la creación de diferentes Foros y Organismos Internacionales que adquieren un carácter más expansivo lo que lleva al establecimiento de nuevas instituciones como el nuevo Banco Asiático de Inversión en Infraestructuras (AIIB) y el Fondo de los BRICS[40].

[39] La Organización Mundial del Comercio (OMC) fue establecida el 1 de enero de 1995 tras la negociaciones de la ronda de Uruguay, que tuvieron lugar entre 1986 y 1994. Véase: "La OMC nació como consecuencia de unas negociaciones, y todo lo que hace resulta de negociaciones. El grueso del trabajo actual de la OMC proviene de las negociaciones mantenidas en el período 1986-1994, la llamada Ronda Uruguay, y de anteriores negociaciones en el marco del Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT). La OMC es actualmente el foro de nuevas negociaciones en el marco del "Programa de Doha para el Desarrollo", iniciado en 2001" Recuperado de: https://www.wto.org/spanish/thewto_s/whatis_s/who_we_are_s.htm (Fecha de última consulta: 15 de agosto de 2015).

Por su parte, el Banco Central Europeo (BCE) se fundó el 1 de junio de 1998. "Su función principal consiste en mantener el poder adquisitivo del euro y la estabilidad de precios en la zona del euro. La zona del euro comprende los 19 países de la Unión Europea que han adoptado el euro desde 1999.institución de la UE que constituye el eje del Eurosistema y del Mecanismo Único de Supervisión".

Recuperado de: https://www.ecb.europa.eu/ecb/html/index.es.html (Fecha de última consulta: 15 de agosto de 2015).

El Fondo Monetario Internacional (FMI) fue creado en 1945 y el Banco Mundial en 1944.

Véase la página web oficial del FMI: http://www.imf.org/external/np/exr/facts/spa/imfwtos.htm y del Banco Mundial: http://www.bancomundial.org/es/about/history (Fecha de última consulta: 15 de agosto de 2015).

[40] El Banco Asiático de Inversión fue promovido por China y cuenta en la actualidad con 57 países miembros. Véase: http://internacional.elpais.com/internacional/2015/04/15/actualidad/1429096029_841102.html (Fecha de última consulta: 15 de agosto de 2015).

Por su parte, el Fondo de los BRICS, constituido por Brasil, Rusia, India, China y Sudáfrica, aún no ha entrado en funcionamiento pero se prevé la creación de un Fondo y de un Banco que tendrían un funcionamiento que no dependería del Banco Mundial ni del FMI. "Brasil informó de que el nuevo banco de desarrollo estará destinado a financiar

De la mano de la globalización económica, financiera y productiva, caben destacar varios desarrollos: en primer lugar, la facilidad para acceder a bienes y servicios desde cualquier parte del mundo, la posibilidad de cursar programas de educación a larga distancia o de cultura a nivel global y en definitiva, no depender únicamente de ofertas que puedan brindarse a nivel nacional. Se logra por lo tanto una democratización del acceso a los bienes y servicios, educación y cultura, a la que otra forma mucha gente jamás podría disfrutar, por ser productos tradicionalmente elitistas. Por otro lado, destaca la deslocalización de la producción de las grandes empresas, lo cual les permite producir en aquellos países en donde sea más rentable, teniendo en cuenta el costo de la mano de obra o las ventajas fiscales en atención a la legislación de cada ordenamiento jurídico. Lo anterior, incrementa la presencia de Empresas Transnacionales y la ratificación de Tratados de Libre Comercio[41].

proyectos de infraestructura y de sostenibilidad tanto en países que integran el bloque como en otras naciones en desarrollo, y tendrá un capital autorizado de hasta 100.000 millones de dólares. En un principio, los cinco integrantes del foro y fundadores de la institución aportarán cada uno 10.000 millones de dólares". Véase: http://internacional.elpais.com/internacional/2014/07/15/actualidad/1405455662_377363.html y http://www.elmundo.es/economia/2014/07/08/53bc398ae2704e91618b456c.html (Fecha de última consulta: 15 de agosto de 2015).

[41] "Se consolida como global la concentración de poder y de capital transnacional en manos de las empresas transnacionales (ETN), que se constituyen en los agentes o sujetos básicos de una nueva <<clase capitalista transnacional o global>>, en detrimento del papel proteccionista e intervencionista de los Estados *keynesianos* en las decisiones económicas, políticas, culturales y sociales, pero que, sin embargo, encuentra su mayor apoyo en las élites capitalistas de las burguesías estatales neoliberales. De esta manera, el Estado de derecho moderno aparece como una estructura cada vez más ausente cuando se trata de las relaciones jurídicas y económicas trasnacionales, <<las cuales se producen con frecuencia al margen del derecho estatal>>; pero paradójicamente – como veremos- las consecuencias negativas de dichas relaciones jurídico-económicas transnacionales (el paro, la falta de cohesión social y la pobreza social creciente, la

2. Globalización y TIC: de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento

Históricamente, la sociedad muestra tres cambios sin precedentes de la mano de las revoluciones agrícola, industrial y posteriormente, tecnológica [42] . Esta última se produjo como consecuencia del desarrollo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, en adelante TIC, a finales de la década de los 70 y posteriormente, con el desarrollo de Internet en la década de los 90 y sobre todo con la universalización del mismo a partir del año 2000. No obstante, otros factores como la globalización, la apertura económica y la liberalización de los mercados, propiciaron la llegada de esta revolución tecnológica.

En este momento, la atención se centrará en analizar las transformaciones que se han producido en la sociedad como consecuencia de las TIC, lo cual ha supuesto también un antes y un después en el acceso y tratamiento de las fuentes de información y en consecuencia, del conocimiento.

Sin lugar a dudas, las TIC y en definitiva, las sociedades de la información y del conocimiento, han ejercido una influencia sin

---

marginalidad social y el incremento de la función punitiva del Estado, principalmente) deben seguir siendo abordadas, hasta ahora, por la cada vez más debilitada política interior de cada Estado", p. 13. ÑAS DULCE, M. J. *Globalización, Ciudadanía y Derechos Humanos*. Cuadernos "Bartolomé de las Casas". Madrid: Dykinson, 2004.

[42] "La historia escrita registra tres saltos de cambio, suficientemente poderosos como para alterar la vida básica del Hombre. La introducción de la agricultura… La Revolución Industrial… (y) la revolución tecnológica del ordenador en el procesado de información". SIMON, H. A. "The impact of the Computer on Management", presentado en la 15 Conferencia Mundial de la CIOS, Tokio, Japón, 1969.

precedentes en la educación, teniendo en cuenta la facilidad que existe en la actualidad para acceder y transmitir cualquier tipo de información. Esta influencia puede considerarse dual, ya que afecta al modo en el que los estudiantes aprenden y también al modo en el que los profesores enseñan, gracias a nuevas herramientas que están a su disposición como consecuencia del desarrollo tecnológico. Lo anterior es totalmente extrapolable a la esfera jurídica. Es necesario tener en cuenta que los cambios que se han producido por ejemplo en la búsqueda de jurisprudencia tanto a nivel nacional como internacional si comparamos a los Abogados de la generación del 80 con la generación del 2010, lo cual no sólo genera sencillez sino que ayuda a uniformizar.

Por lo tanto, el desarrollo de las TIC, la sociedad de la información y del conocimiento, que serán desarrollados a continuación, suponen una realidad más para justificar el cambio de paradigma que reclama la enseñanza-aprendizaje del Derecho actual.

A. Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)

El desarrollo de las TIC, a finales de la década de los 70 marcó un punto de inflexión en la sociedad, al iniciarse una nueva época extrapolable a lo que se produjo con el descubrimiento de la electricidad. En este sentido, se considera que la sociedad se encuentra frente a una nueva revolución, la *revolución tecnológica*,

con más impacto si cabe que la en su día tuvo la industrial o la agrícola[43].

Como consecuencia de lo anterior, se produjeron cambios trascendentales en la estructura económica de la sociedad en la que el conocimiento se perfilaba como un factor productivo clave[44]. De la mano del imparable progreso de las TIC, surgieron distintos fenómenos, todos ellos en el marco de la llamada "Nueva Economía", término que hace referencia a la influencia de la globalización y de las nuevas tecnologías en la economía, más si cabe de aquellos países desarrollados[45]. Pero sobre todo, lo que caracteriza a esta economía es que el conocimiento se convierte en un factor productivo clave, dejando en un segundo lugar a factores tradicionales[46].

[43] CASTELLS, M. "Globalización, sociedad y política en la era de la información". *Bitácora,* 4. 1-Sem, 2000. Pp. 42-53. "Asistimos a una de las revoluciones más extraordinarias de la historia. Es una revolución centrada en las tecnologías de la información y la comunicación, lo que la hace mucho más importante que la revolución industrial en cuanto afecta el conjunto de la actividad humana", p. 43.

[44] Véase: BELL, D. *El advenimiento de la sociedad post industrial*, Alianza Editorial, Madrid, 1976 y DRUCKER P.F. *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. New York: Harper and Row, 1969.

[45] La sociedad actual, dentro del s. XXI, está implicada en una gran cantidad de transformaciones y cambios constantes producidos por diversos factores, como son las nuevas tecnologías, el mercado global, la gestión del conocimiento, etc., conocidos todos ellos con el nombre de la "Nueva Economía". SAENZ, A., *La Universidad en la nueva economía.* Cuadernos del Consejo de Coordinación universitaria, Madrid, Secretaría General Técnica, 2002, p.9.

[46] VICENTE CUERVO, M. y LÓPEZ MENÉNDEZ, A. "Indicadores de la Sociedad de la Información. Una revisión crítica" *Anales de Economía Aplicada*, XVII Reunión ASEPELT- España, Almería, 2003. "Se está produciendo una transformación fundamental en la estructura económica de los países: la transición hacia una economía

B. Sociedad de la información

En el contexto anterior, surgió el concepto de "sociedad de la información", fenómeno característico de los países industrializados, utilizado para hacer referencia a la facilidad con la que es posible crear, transmitir y acceder a cualquier tipo de información gracias al avance de las nuevas tecnologías, así como al impacto de esta circunstancia en las actividades sociales, económicas y culturales[47].

---

en la que el conocimiento será el factor productivo clave, relegando a un segundo plano a los factores tradicionales, capital, trabajo y tierra", p. 3.

Por su parte, Manuel Castells distingue tres tipos de economía: economía informacional, economía red y economía globalizada. La primera hace referencia al importante papel que juega la información como factor clave en el desarrollo y en la productividad. La segunda hace alusión a las redes que se tejen entre pequeñas y medianas empresas con multinacionales que tienen descentralizadas prácticamente todas sus funciones. Por última, se entiende por economía global aquella cuyas actividades centrales tienen un núcleo globalizando, funcionando como una unidad a lo largo del planeta. Un ejemplo de esto, según el autor, sería el mercado financiero. CASTELLS, M. "Globalización, sociedad y política en la era de la información". *Bitácora,* 4. 1-Sem, 2000. Pp. 42-53.

[47] Algunos datos que demuestran la importancia y la fuerza de la información en la sociedad actual: "En los últimos 20 años se ha producido más información que en los 5.000 años anteriores. La información se duplica cada 4 años y cada vez a mayor velocidad. Hasta hace 100 años la información que utilizaba el ser humano en su vida cotidiana permanecía básicamente la misma por varias generaciones. La información que ofrece cada día, por ejemplo, el periódico New York Times es mayor que la que una persona podría encontrar una persona en el siglo XVII durante toda su vida. El 80% de los nuevos empleos requiere habilidad sofisticadas de tratamiento de la información. Los empleos que implican el uso de Internet se pagan cerca de un 50% más que los que no lo emplean. En los próximos 5 años, el 80% de los trabajadores estará realizando su trabajo de forma diferente a como lo ha venido realizando durante los últimos 50 años o estará desempeñando otro tipo de empleo. La mayoría de la información valiosa está en la web: bibliotecas, museos, enciclopedias, centros de investigación, bases de datos, blogs… Internet es la tecnología que en la historia de la humanidad más rápidamente se ha infiltrado en la sociedad. La radio necesitó 38 años para llegar a los 50 millones de audiencia; la TV, 15; el PC, 7 e Internet, 4 años". RIEGLE, R. "Education in the Information Age", 2007. Recuperado de: http://people.coe.ilstu.edu/rpriegle/wwwdocs/educationinfoage.htm (Fecha de última consulta: 28 de septiembre de 2013).

El término de sociedad de la información se atribuye al sociólogo japonés Yoneji Masuda, cuando a mediados de la década de los ochenta publicó su libro *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*[48]. El autor explica los cambios afrontados por la sociedad como consecuencia del paso de la sociedad industrial a la sociedad de la información y se adentra en una especie de futurología acerca de lo que sería esa sociedad global en un futuro cercano y la manera más acertada de acercarse a dicha nueva realidad [49]. Según Masuda, la sociedad de la información estaría compuesta por cuatro fases[50]. La *primera fase*, científica, se comprende entre 1945 y 1970 y estaría caracterizada por el empleo del ordenador en proyectos nacionales de defensa o exploración espacial. Por lo tanto, el responsable de la informatización era el Estado. En la *segunda fase*, entre 1955 y 1980, denominada informatización de la gestión empresarial, donde la informática es utilizada como una herramienta empresarial para aumentar la productividad. La *tercera fase*, conocida como la informática con base en la sociedad, la tecnología comienza a emplearse con el fin de mejorar los niveles sociales, como por ejemplo aumentar la calidad de los sistemas nacionales de educación o medicina, en lugar de los económicos o productivos

[48] El título original de la publicación en inglés es: *The Information Society as a Post-Industrial Society*. Este título fue traducido al español como *La sociedad Informatizada como Sociedad post-industrial*, debido a que ya había sido publicado un libro en la mismo colección con el título de *La Sociedad de la Información.*

[49] "La Humanidad está entrando en un período de transformación, de una sociedad industrial a una sociedad de la información: mi intención en este libro, es predecir su carácter y estructura y presentar una visión global de lo que la sociedad debería ser"., MASUDA, Y. *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*, FUNDESCO y Editorial Tecnos, Madrid, 1984, p. 17.

[50] Ibíd., pp. 54-57.

como en la fase anterior. Por último, la *cuarta fase*, tendría lugar, según Masuda en su afán de futurología, entre los años 1975 a 2000 y la informatización evolucionaría hacia una esfera individual, en comparación con la anterior que era de carácter social común. Así, todas las personas tendrían a su disposición un ordenador y otros aparatos tecnológicos que les permitirían relacionarse como individuos de manera distinta a como lo hacían con anterioridad a la revolución tecnológica. Teniendo en cuenta el peso que tiene en la actualidad las tecnologías en las relaciones sociales, no cabe duda de que el Profesor Masuda estuvo más que acertado en sus predicciones.

Por lo tanto, el protagonista de esta nueva sociedad es la información, pero de la mano de la revolución tecnológica, ya que en otras épocas de la historia la sociedad también tuvo acceso a la información, pero sin la ayuda de las tecnologías, las posibilidades de acceso y transmisión, son incomparables. Entre las características que definirían la información como protagonista de esta sociedad destacarían: heterogeneidad, universalidad e incalculabilidad.

C. Sociedad del conocimiento

Posteriormente, como consecuencia del desarrollo de una nueva economía global, el aumento en el número de instituciones internacionales y la adopción del conocimiento como una nueva

fuente de economía, la doctrina comenzó a acuñar el término de "sociedad del conocimiento"[51].

Lo que caracteriza a esta sociedad respecto a la de la información, es que en ella los individuos se muestran capaces de seleccionar aquélla información que les es útil y del mismo modo, desechar la que no sea fiel a sus intereses o a la realidad. No obstante, no hay unanimidad en lo que respecta al contenido de esta sociedad del conocimiento, es decir, los criterios mínimos que deben darse en una espacio concreto para poder atribuirle dicho calificativo. Esto último hace alusión a la brecha digital y cognitiva existente entre distintas regiones del planeta, lo que implica que no exista una relación de igualdad en el acceso a la información y por tanto a la "sociedad del conocimiento"[52].

Cabe destacar que la Declaración de Bolonia hace alusión a la sociedad del conocimiento como uno de los retos del momento, siendo necesario formar a los individuos en las competencias necesarias para ser capaces de desenvolverse en este nuevo escenario[53].

---

[51] DRUCKER, P.F. *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*, Harper and Row, New York, 1969. Prefacio, p. 11.

[52]Véase: UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO, 2005, p. 5. " Las sociedades emergentes no pueden contentarse con ser meros componentes de una sociedad mundial de la información y tendrán que ser sociedades en las que se comparta el conocimiento, a fin de que sigan siendo propicias al desarrollo del ser humano y de la vida. Si nos referimos a sociedades en plural, es porque reconocemos la necesidad de una diversidad asumida".

[53] Declaración de Bolonia, Bolonia, 19 de junio de 1999: "La Europa de los conocimientos está ampliamente reconocida como factor insustituible para el crecimiento social humano,

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario un sistema de medición, a través de indicadores, de las implicaciones reales de las TIC, y por ende de la sociedad de la información y del conocimiento, en los cambios acontecidos en la sociedad actual[54]. En la actualidad, no existen sistemas ni metodologías oficiales para la medición de este fenómeno, debido en gran parte a su reciente descubrimiento y a su amplitud, ya que afecta a todas las esferas de la sociedad[55]. Por otra parte, la sociedad del conocimiento sigue teniendo implicaciones en la actualidad y esto supone una dificultad añadida en los sistemas de medición, ya que deben realizarse en

y como elemento indispensable para consolidar y enriquecer la ciudadanía europea, confiriendo a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común".

[54] MOREIRO GONZÁLEZ, C. J. "Lagunas jurídicas internacionales y jurisdicciones locales". *Revista Española de Relaciones Internacionales*. Septiembre, 2004, Núm. 4, p. 13. "En el corazón de lo que J. Rifkin denomina como la Tercera Revolución Industrial, se recrudece la pugna de intereses y aspiraciones entre los individuos y el Estado, dentro de los angostos límites de las jurisdicciones nacionales en los que éste actúa como Juez y Parte".

[55] La OCDE ha publicado dos informes, en 2009 y 2011, sobre la medición de las implicaciones de las TIC en la sociedad y en la economía.

Véase: OECD, *OECD Guide to Measuring the Information Society 2009,* OECD Publishing, 2009. Recuperado de: http://www.oecd.org/sti/sci-tech/43281062.pdf (Fecha de última consulta: 2 de octubre de 2013).

OECD, *OECD Guide to Measuring the Information Society 2011,* OECD Publishing, 2011. Recuperado de: http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9311021e.pdf (Fecha de última consulta: 2 de octubre de 2013).

un lapso de tiempo muy breve para evitar que los resultados sean desfasados[56].

3. Nivel educativo: internacionalización de la Educación Superior, de las Universidades y de los perfiles académico-profesionales

Desde la creación de las primeras universidades hace ocho siglos, la sociedad ha ido modelando esta institución con el fin de responder a las necesidades del momento y lo que es más importante, adelantarse a aquellas del futuro[57]. Esta evolución se debe principalmente a dos factores: la internacionalización de la Universidad y el aumento masivo del número de estudiantes. En términos generales, hasta finales del s. XX la Universidad estaba caracterizada por la localidad de sus estudiantes y por el número

[56] Véase: VICENTE CUERVO, M. y LÓPEZ MENÉNDEZ, A. "Indicadores de la Sociedad de la Información. Una revisión crítica" *Anales de Economía Aplicada*, XVII Reunión ASEPELT- España, Almería, 2003, pp. 5-6.

Entre los indicadores, las autoras destacan los utilizados comúnmente en cuatro ámbitos: conocimiento e innovación, nuevas tecnologías de las información y comunicación, sociedad y economía. Respecto al primero, algunos de los indicadores serían el gasto en I+D sobre el porcentaje del PIB o el número de patentes respecto a la población total. En el caso de las TIC, los indicadores, entre otros, serían: el mercado TIC como porcentaje del PIB o las empresas en el sector TIC como porcentaje sobre el total de empresas. En el caso de la sociedad, los indicadores se refieren normalmente al nivel de las infraestructuras disponibles. Así, el número de abonados a telefonía móvil por cada 100 habitantes, el coste de acceso a los servicios tecnológicos, así como el equipamiento tecnológico del que disponen las familias. Por último, los indicadores del efecto de las TIC en la economía, estarían diferenciados entre aquellos de nivel macroeconómico y microeconómico. A nivel macro destacaría la contribución de las TIC a la contención de los precios y a nivel micro, el porcentaje de empresas con PC.

[57] "La Universidad es una institución longeva pero en permanente mutación, sus funciones han ido cambiando desde la educación de élites, a la educación de masas, a la educación permanente y continua dirigida a cualquier persona en cualquier lugar". MAYOR RUIZ, C. (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior,* Octaedro, Barcelona, 2003, p. 7.

reducido de los mismos, ya que pocos eran los privilegiados que podían permitirse el lujo de acceder a estudios superiores y más si cabe, de cursarlos fuera de su lugar de origen. Sin embargo, el proceso de internacionalización de la Universidad se remonta a la Edad Media, cuando el Latín era la lengua vehicular y tanto estudiantes como académicos se desplazan a distintas regiones de Europa para su formación[58]. No obstante, si bien es cierto que el proceso de internacionalización de la Universidad no es nuevo, no puede compararse con el que se está viviendo en la actualidad[59]. La Universidad del s. XXI se ha convertido en una institución internacionalizada y en un fenómeno de masas, tal y como tratará de evidenciarse a continuación[60].

[58] ALTBACH, P. G. "Globalization and the University: myths and realities in an unequal world". *Tertiary Education and management.* 2004, No. 1, pp. 1-20. "From the beginning, universities represented global institution- in that they functioned in a common language, Latin, and served an international clientele of students. Professors, too, came from many countries, and the knowledge imparted reflected scholarly learning in the Western world at the time", p. 2.

Sousa Santos, B. D. *La Universidad en el siglo XXI. Para un reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf (Fecha de última consulta: 17 de septiembre de 2013). "Es cierto que la transnacionalización de los intercambios universitarios es un proceso antiguo, hasta matricial, porque es visible desde el inicio en las universidades europeas medievales. Después de la segunda guerra mundial se tradujo en formación al nivel de postgrado de estudiantes de los países periféricos y semiperiféricos en las universidades de los países centrales y en tiempos más recientes asumió otras formas (por ejemplo, alianzas entre universidades de diferentes países), algunas de ellas de orientación comercial. en los últimos años, sin embargo, avanzó hacia una nueva profundización. La nueva transnacionalización es mucho más amplia que la anterior y su lógica, al contrario de aquella, es exclusivamente mercantil", p. 27.

[60] ALTBACH, P. G., REISBERG, L. y RUMBLEY, L.. *Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution.* París: UNESCO. "Las universidades se han visto siempre afectadas por las tendencias internacionales y, hasta cierto punto, han sido operadas dentro de una comunidad internacional más amplia de instituciones

A. Internacionalización de la Universidad

La internacionalización de la Universidad actual es de tipo *holística y transversal,* ya que afecta a todas sus esferas. Ésta se debe en gran medida a los programas de movilidad tanto de estudiantes, como de profesores, investigadores y personal administrativo y de servicios (PAS) [61] . No obstante, esta

académicas, estudiosos e investigadores. Sin embargo, las realidades del siglo xxi han magnificado la importancia del contexto global. El crecimiento de la lengua inglesa como lengua dominante de la comunicación científica no tiene precedentes desde que el latín dominaba el mundo académico en la Europa medie- val. las tecnologías de la información y la comunicación han creado un medio universal de contacto instantáneo y una comunicación científica simplificada. Al mismo tiempo, estos cambios han ayudado a concentrar la autoría de los editores, las bases de datos y otros recursos clave en manos de las universidades más fuertes y en algunas compañías multinacionales, ubicadas exclusivamente en el mundo desarrollado", p.7.

[61] A nivel europeo, entre los programas de movilidad financiados por la Comisión Europea destacan, a nivel de grado, Sócrates-Erasmus y a nivel de posgrado *Erasmus Mundus Program*. En el primer caso, el acrónimo Erasmus hace referencia a *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*, en castellano, "Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios". El origen de este programa se remonta al año 1987 de la mano del foro de estudiantes europeos *"Aegee Europe",* con respaldo de la Comisión Europea desde 1995, integrándose la iniciativa en el programa denominado Sócrates. En el año 2000 se inició el programa Sócrates II y entre 2007 y 2013 está teniendo lugar la tercera fase de este proyecto, enfocada esta vez en el *Lifelong Learning* o aprendizaje a lo largo de la vida. El objetivo principal de estos programas es «mejorar la calidad y fortalecer la dimensión europea de la enseñanza superior fomentando la cooperación transnacional entre universidades, estimulando la movilidad en Europa y mejorando la transparencia y el pleno reconocimiento académico de los estudios y cualificaciones en toda la Unión». http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm (Fecha de última consulta: 18 de septiembre de 2013).En cuanto a los *Erasmus Mundus*, se trata del desarrollo de programas de grado, posgrado y doctorado que son desarrollados de manera conjunta por distintas universidades y que tienen como característica principal la movilidad de los estudiantes. http://ec.europa.eu/education/external-relation-programmes/mundus_en.htm (Fecha de última consulta: 18 de septiembre de 2013).

A nivel norteamericano, el programa de movilidad más importante es la Comisión, que otorga becas a estudiantes de todo el mundo para que puedan realizar diferentes tipo de estudio en los Estados Unidos. http://eca.state.gov/fulbright (Fecha de última consulta: 18 de septiembre de 2013).

característica se desprende también de otros factores como son el número de convenios internacionales que cada día firman las universidades en el mundo; la creación de especializaciones enfocadas en temas internacionales; la oferta actual de grados y posgrados que son desarrollados conjuntamente por universidades extranjeras; el número de asignaturas que se imparten en lengua inglesa en países en los que ésta no es lengua oficial; el establecimiento de sedes universitarias en el extranjero, y la introducción de nuevas formas de enseñanza a través del aprendizaje virtual a distancia. Además, es necesario destacar que en la actualidad el grado de internacionalización de las universidades es utilizado como un criterio de calidad y reconocimiento de la institución y para la realización de rankings nacionales e internacionales.

En cuanto a la relación existente entre globalización e internacionalización de la Universidad, no existe unanimidad doctrinal sobre la influencia que este fenómeno ha ejercido en este aspecto. Así, teniendo en cuenta los conceptos de globalización anteriormente desarrollados, parte de la doctrina considera que la internacionalización de la Universidad es una consecuencia más de la globalización, mientras que otros señalan intereses económicos como el único responsable de dicha internacionalización. Aquellos autores que comparten esta última teoría, consideran que la Universidad se encuentra sumida en una “mercantilización” o “globalización neoliberal de la Universidad”, al reducir el presupuesto de las universidades públicas, lo que permitió a las

universidades privadas entrar de lleno en la competencia de la oferta educativa superior[62].

En este orden de ideas, es necesario abordar el impacto que ha tenido en la Educación Superior el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios, AGCS, en adelante GATS (del inglés *General Agreement on Trade in Services*) de la Organización Mundial del Comercio (OMC)[63]. En este acuerdo multilateral se

[62] SOUSA SANTOS, B. D. *La Universidad en el siglo XXI. Para un reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf El autor distingue dos fases en la mercantilización de la Universidad: "En la primera, que va del inicio de la década de 1980 hasta mediados de la década de 1990, se expande y se consolida el mercado nacional universitario. en la segunda, al lado del mercado nacional, emerge con gran fuerza el mercado transnacional de la educación superior y universitaria, el que a partir del final de la década es transformado en solución global de los problemas de la educación por parte del Banco Mundial y de la organización Mundial del Comercio. o sea, que está en curso la globalización neoliberal de la universidad", p. 27. En las páginas 35 y siguientes, Santos propone como solución a la globalización neoliberal de la universidad, una globalización solidaria de la Universidad llevada a cabo por el Estado a través de la creación de Universidades Populares de los Movimientos Sociales (UPMS). Santos define la UPMS en las páginas 101 y siguientes. Así mismo, este tipo de universidades hacen parte del proyecto de investigación "Alice" coordinado por Santos y financiado por el Consejo Europeo de Investigación de la Comisión Europea. Véase la página web oficial del proyecto: http://alice.ces.uc.pt/en/ (Fecha de última consulta: 21 de octubre de 2013).

Además, distingue dos niveles de mercantilización de la educación: "El primer nivel de mercantilización consiste en inducir a la universidad pública a sobreponerse a la crisis financiera mediante la generación de ingresos propios, especialmente a través de alianzas con el capital, sobre todo industrial. En este nivel, la universidad pública mantiene su autonomía y su especificidad institucional, privatizando parte de los servicios que presta. El segundo nivel consiste en eliminar paulatinamente la distinción entre universidad pública y privada, trasformando la universidad, en su conjunto, en una empresa, una entidad que no produce solamente para el mercado sino que produce en si misma como mercado, como mercado de gestión universitaria, de planes de estudio, de diplomas, de formación de docentes, de evaluación de docentes y estudiantes", p. 28

[63] El GATS es fruto de la Ronda de Uruguay y entró en vigor en 1995. Hasta la fecha, los acuerdos de la OMC habían tenido por objeto la regulación del comercio de productos y con el GATS se ampliaba su objeto al comercio de servicios por primera vez. Así, su origen se remonta al GATT, Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio,

incluía por primera vez la educación como un servicio más en el comercio internacional y a partir de ese momento comenzó también a hacer parte de diversos Tratados de Libre Comercio (TLC). Esta medida ha venido acompañada de grandes críticas por considerar

---

siendo sus objetivos los mismos: "crear un sistema creíble y fiable de normas comerciales internacionales; garantizar un trato justo y equitativo a todos los participantes (principio de no discriminación); impulsar la actividad económica mediante consolidaciones garantizadas y fomentar el comercio y el desarrollo a través de una liberalización progresiva". Los 140 países miembros de la OMC hacen parte de este acuerdo.

Respecto al ámbito de aplicación material, el GATS se aplica a todos los sectores de servicios, salvo dos excepciones: El artículo 3.1. excluye los "servicios suministrados en ejercicio de facultades gubernamentales". "Se trata de servicios que no se suministran en condiciones comerciales ni en competencia con otros proveedores. Pueden citarse como ejemplos los sistemas de seguridad social y cualquier otro servicio público, como la sanidad o la educación, que no se preste en condiciones de mercado. Además, el Anexo sobre Servicios de Transporte Aéreo establece que el Acuerdo no es aplicable a las medidas que afectan a los derechos de tráfico aéreo ni a los servicios directamente relacionados con los mismos.

En el GATS se distinguen cuatro modos de suministro de servicios: el comercio transfronterizo, el consumo en el extranjero, la presencia comercial y la presencia de personas físicas.

El suministro transfronterizo abarca por definición las corrientes de servicios del territorio de un Miembro al territorio de otro Miembro (por ejemplo, los servicios bancarios o los servicios de arquitectura prestados a través del sistema de telecomunicaciones o de correo); El consumo en el extranjero se refiere a las situaciones en que un consumidor de servicios (por ejemplo, un turista o un paciente) se desplaza al territorio de otro Miembro para obtener un servicio; La presencia comercial implica que un proveedor de servicios de un Miembro establece una presencia en el territorio de otro Miembro, mediante la adquisición en propiedad o arrendamiento de locales (por ejemplo, filiales nacionales de compañías de seguros o cadenas hoteleras), con el fin de suministrar un servicio; La presencia de personas físicas consiste en el desplazamiento de personas de un Miembro al territorio de otro Miembro para prestar un servicio (por ejemplo, contables, médicos o profesores). En el Anexo sobre el Movimiento de Personas Físicas se especifica, no obstante, que los Miembros siguen siendo libres de aplicar medidas relativas a la ciudadanía, la residencia o el acceso al mercado de trabajo con carácter permanente". OMC. "El acuerdo general sobre el comercio de servicios (AGCS): objetivos, alcance y disciplinas".

http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/gatsqa_s.htm (Fecha de última consulta: 19 de septiembre de 2013).

que debido a su naturaleza, la educación debería estar excluida del comercio internacional. Los detractores de esta medida consideran que se trata de una muestra más de la mercantilización a la que está sometida la educación superior actual[64].

A la luz de lo anterior, sobre el origen de la internacionalización de la Universidad existen dos posiciones encontradas: aquellos que consideran que dicha internacionalización se debe a la neoliberación y está enfocada en la mercantilización de la educación, y aquellos que sostienen que se trata de una consecuencia más de la globalización, siendo necesaria la internacionalización para la correcta formación de los profesionales atendiendo al escenario social y profesional actual.

Por otra parte, la internacionalización de la Universidad no puede estudiarse como una generalidad en sí misma, ya que existen diferencias sustanciales entre los países del primer mundo y aquellos que se encuentran en vías de desarrollo. Del mismo modo, no estamos en condiciones de afirmar si la globalización

[64] KNIGHT, J. "Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS". UNESCO http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/gats_he/jk_trade_he_gats_implications.pdf (Fecha de última consulta: 19 de septiembre de 2013). "Many educators would point out that demand for higher education has been steadily increasing for years and that academic mobility for students, scholars, teachers and knowledge has been an integral aspect of higher education for centuries. This is true. But the picture is changing. Now, not only are more people moving; academic programs and providers are also moving across borders. Economic rationales are increasingly driving a large part of the international or cross border supply of education. This commercial or profit motive is a reality today, and applies to both private providers and in some cases public institutions. In short, the business side of borderless education is growing and is a target of the GATS. It is therefore important that educators are cognizant of the impact of trade liberalization on higher education and are taking steps to maximize the benefits and minimize the threats to a robust and quality higher education system", p. 3.

afecta por igual y de manera homogénea al conjunto de países en función de su desarrollo económico, cultural o tecnológico.

Teniendo en cuenta el concepto de globalización *transformacionalista* en el que se enmarca esta investigación, se considera que la internacionalización actual de la Universidad es una muestra más del amplio espectro de la globalización. Por lo tanto, a pesar de que esta investigación reconozca el perjuicio sufrido por las universidades públicas al ver reducido su presupuesto y su función como institución al servicio de la democracia educativa, no hace parte del axioma de que la internacionalización de la universidad se debe únicamente al neoliberalismo de la educación o a la mercantilización de las universidades. Por el contrario, se considera que este fenómeno favorece la competencia en la Educación Superior y la posibilidad de que los estudiantes se desplacen a realizar sus estudios en la universidad que más beneficie su formación, sin importar el lugar o el lenguaje en el que se impartan las clases, favoreciendo además el desarrollo de sus habilidades interculturales, el dominio de lenguas distintas a la materna y el contacto con escenarios culturales, económicos y profesionales distintos al del lugar de origen.

B. Aumento masivo en el número de estudiantes

En el caso de la Educación Superior española, este fenómeno del aumento en el número de estudiantes universitarios se produjo sobre todo a finales de la década de los 90. Así, en el curso académico 1960-61 el número de alumnos matriculados en

enseñanzas superiores era de apenas 60.000; en el curso 1975-76 se multiplicó por nueve hasta 557,472; en 1988-89 el número de alumnos se duplicó hasta 1.053.141, y en 1999-2000 alcanzó su máximo histórico al encontrarse matriculados 1.651.358 estudiantes[65]. En este sentido, destaca también el aumento que se produjo en el número de mujeres matriculadas: en el curso académico 1976-77 era sólo del 39%; en 1986-87 se igualaba el número con el de hombres matriculados, y en 1996-97 las matriculaciones femeninas superaban en un 6% a las masculinas[66].

Lo anterior, es equiparable a lo que sucedió en otros países europeos y latinoamericanos[67]. En el caso español, esta evolución

[65] Estadísticas elaboradas por el Instituto Nacional de Estadística (NIE). Entre la década del 2000 y 2010 el número de estudiantes universitarios matriculados se mantuvo en torno al 1.500.000 y en el curso académico 2010-2011, últimos datos publicados por el NIE, 1.633.183 estudiantes. Recuperado de: http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t13/p405&file=inebase

Los datos correspondientes al curso académico 1975-76 han sido obtenidos de un estudio estadístico sobre los sistemas educativos nacionales realizado por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). http://www.oei.es/quipu/espana/ESPA17.PDF

Véase también: Ministerio de Educación español. "¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)" http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/96AA4371-33D2-47E5-93F9-05A5C9E2D73F/236564/Observatorio_Estudios_EurostudentIV.pdf (Fecha de última consulta: 19 de septiembre de 2013).

[66] FERNÁNDEZ ENGUITA, M. "La transformación de la Universidad española". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Enero-Abril 1999, Nº 34, p. 32.

[67] SOUSA SANTOS, B. D. *La Universidad en el siglo XXI. Para un reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf "La eliminación de la gratuidad de la educación universitaria y la sustitución de becas de estudio por préstamos fueron los instrumentos de la transformación de los estudiantes, de ciudadanos a consumido- res. Todo esto en nombre de la ideología de la educación centrada en el individuo y en la autonomía individual. En Australia, desde 1989 los

obedeció a cambios sociales tales como la transición democrática, el surgimiento del Estado de bienestar y el aumento en el número de universidades públicas y sobre todo, privadas[68]. Parte de la doctrina califica este hecho como la "democratización de la Universidad", mientras que otros lo consideran una consecuencia más del neoliberalismo. Respecto a la primera posición, consideran que dicha la democratización implica el libre acceso a la Universidad sin discriminaciones por razones de sexo, raza, religión u opción política[69]. Con respeto al otro punto de vista, algunos autores consideran que más que democratización se trató de una masificación de las universidades a favor de prácticas de *dumping* que llevan a la mercantilización de la educación superior[70].

---

estudiantes universitarios financian un cuarto de los gastos anuales con su formación, y en 1998 Inglaterra sustituyó el sistema de becas de estudio por el de préstamos. El objetivo es poner fin a la democratización del acceso a la universidad y al efecto de masificación que ella provocaba. A su vez, en algunos países centrales las alteraciones demográficas de los últimos treinta años han contribuido también al ablandamiento de la presión democrática para el acceso a la universidad. En Europa domina hoy la idea de que entramos ya en un periodo de postmasificación, una idea con la cual también se pretende legitimar la mercantilización. En algunos países europeos menos desarrollados, la presión por el acceso continúa, pero es, de algún modo, reducida por los bloqueos al ingreso a la universidad, especialmente en la educación media", pp. 32-33.

[68] Ministerio de Educación español. "¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)". http://www.navarra.es/NR/rdonlyres/96AA4371-33D2-47E5-93F9-05A5C9E2D73F/236564/Observatorio_Estudios_EurostudentIV.pdf (Fecha de última consulta: 19 de septiembre de 2013).

[69] Ibíd. p. 20. "Pero por lo que hace a la relación con los estudiantes, el proceso de masificación e incremento rápido de su número hicieron pensar, en España como en otros países, que se estaba produciendo un proceso de democratización de la Universidad. La atención al número, cuántos entraban cada año, permitió eludir la preocupación por su distribución social, quiénes eran los que entraban, de qué categorías sociales, económicas y políticas pro- cedían, y qué resultados obtenían al final".

[70] SOUSA SANTOS, B. D. *La Universidad en el siglo XXI. Para un reforma democrática y emancipadora de la Universidad*.

Esta investigación se enmarca dentro de la primera corriente, ya que se considera que la segunda corriente es muy radical al no tener en cuenta la reducción que se ha producido en las últimas décadas en España gracias a la misión y función de las Universidades.

Atendiendo al contexto actual de crisis económica, al recorte que se ha producido en el presupuesto para educación e investigación, a la reducción en el número de becas y préstamos universitarios, así como el aumento de las tasas universitarias, cabe preguntarse si la Universidad está volviendo de nuevo a una educación de élites. Es por ello que distintos organismos oficiales han centrado la atención en lograr una equidad participativa en el acceso universitario, a través del estudio de la dimensión social de la Universidad[71].

---

http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf (Fecha de última consulta: 19 de septiembre de 2013). "En lugar de la democratización, hubo masificación y luego, en el período de la controvertida post-masificación una fuerte segmentación de la educación superior con prácticas de auténtico *dumping* social de diplomas y diplomados sin que hayan sido tomadas de manera eficaz medidas anti-dumping. Las universidades de los segmentos más altos tomaron muy pocas iniciativas, además de defender sus criterios de acceso, invocando el hecho, muchas veces cierto, de que las más persistentes discriminaciones ocurren antes de la universidad, en la educación primaria y secundaria. Es de prever que la transnacionalización de los servicios de educación superior agrave el fenómeno de la segmentación porque lo transnacionaliza", p. 40.

[71] Ministerio de Educación Español. Secretaría General de Universidades. "Estrategia 2015. Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad, del gobierno de España" http://www.mecd.gob.es/dctm/universidad2015/documentos/estrategiauniversidad2015univ.pdf?documentId=0901e72b80049f2a (Fecha de última consulta: 15 de agosto de 2013)

"Una Universidad de calidad, abierta a todos los ciudadanos con talento y dispuestos a estudiar, es un elemento básico para la generación de oportunidades, de equidad y de

C. De una educación local a una educación transnacional: la internacionalización de la Educación Superior

En un principio, el concepto de internacionalización en el seno de las Universidades hacía referencia únicamente a los programas de movilidad ofrecidos por la Universidad, pero posteriormente se produjo una evolución hacia la internacionalización del currículo con la intención de formar a los estudiantes con relación al contexto global, al margen de que tuvieran o no la posibilidad de cursas parte de sus estudios en el extranjero.

Esta evolución obedece a la necesidad de formar a los estudiantes en coherencia con este contexto global e internacional, al margen de la profesión que elijan. Sin lugar a dudas, estos profesionales se enfrentarán a situaciones en las que exista un elemento internacional[72]. Esto implica adicionalmente otra serie de competencias transversales como: dominar un segundo idioma y

cohesión social. Las universidades españolas tienen un compromiso con los estudiantes... No cabe duda que un acceso igualitario a la educación, en todos los niveles, es un componente imprescindible del estado de derecho y del bienestar. Por lo tanto, el principal objetivo es mejorar las garantías de acceso y permanencia para todos los colectivos universitarios, poniendo especial énfasis en la igualdad de género y en las personas con discapacidad", pp. 44-45.

[72] "Ahora bien, si la movilidad académica no puede ser para todos los estudiantes, la internacionalización del currículo, permite ofrecer a todos, experiencias de aprendizaje global e intercultural desde "casa". La OCDE define la internacionalización del currículo como: "un currículo con orientación internacional en *contenido y/o forma*, que busca preparar estudiantes para realizarse (profesional, socialmente), en un contexto internacional y multicultural, diseñado tanto para estudiantes nacionales como para extranjeros". Sabemos que el currículo académico es considerado el principal vehículo para transferir *conocimientos, actitudes y competencias.* En este sentido, para lograr que los estudiantes gradúen con competencias internacionales y multiculturales, se requieren estrategias concretas que transformen los contenidos curriculares, las formas de enseñar, las experiencias de aprendizaje dentro del aula y los métodos de evaluación".

poseer competencias de interculturalidad para trabajar en equipos de diferentes nacionales y culturas[73].

Por lo que respecta al ámbito jurídico, estos cambios apuntan hacia una *educación legal transnacional*, a través de la cual se quiere brindar a los estudiantes una formación jurídica acorde con la sociedad transnacional, utilizando además metodologías acordes que les permitan estar preparados para enfrentar los retos jurídicos actuales[74]. Lo anterior, será desarrollado a lo largo de esta investigación doctoral.

D. Nivel académico – profesional

A la luz de los cambios que se han producido en la sociedad como consecuencia de la globalización, los perfiles académico-profesionales también deben evolucionar con el fin de que los graduados estén preparados para responder a las necesidades presentes y futuras de la sociedad[75].

En este sentido, según el informe *New Skills for New Jobs*, elaborado en el año 2010 por un grupo de expertos de la Comisión Europea, se prevé que en las próximas décadas aparecerán nuevas

[73] Véase: CANEDO ARRILLAGA, M. P. and COMELLAS ANGULO, P. "Being a Global Lawyer: EU Law Teaching and Learning Methods to Face 21st Century Society Needs", UACES Congress, September 2015.

[74] Véase: SCHEUERMAN W., "Reflexive Law and the Challenge of Globalization", *Journal of Political Philosophy*, Vol. 9, University of Minnesota, 2001, pp. 81-91.

[75] SALOMÓN, L. "La formación del jurista europeo en la sociedad del conocimiento". Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento. 2006, Vol. 3, nº1, abril, pp. 1-8.

profesiones para dar solución a las situaciones hasta ahora desconocidas creadas por la sociedad internacional en la que nos encontramos [76] . El objetivo fundamental perseguido con la publicación de este documento es analizar este tipo de profesiones con el fin de educar a los estudiantes en consonancia y así evitar que al terminar sus estudios, no se encuentren preparados para el desenvolvimiento correcto de su profesión. Se cree que éste es uno de los mayores desafíos de la Unión Europea, teniendo en cuenta las discusiones actuales en torno a los planes educativos y el desempleo juvenil anteriormente anunciado.

Por lo tanto, tal y como será abordado a lo largo de esta investigación, cabe afirmar que la globalización implica una redefinición de los perfiles académico-profesionales, que en la actualidad se está produciendo con la implementación y adaptación de la Declaración de Bolonia a los diferentes planes de estudio. A nivel específico, en el ámbito del Derecho las ramificaciones de la globalización han supuesto la evolución de la profesión jurídica, en la que no existen barreras estatales respecto a la naturaleza de los conflictos jurídicos o de los litigios. En los capítulos precedentes se abordarán los cambios concretos producidos en el área del Derecho y del Derecho Internacional, con la definición del perfil académico profesional del Jurista Global y del Jurista Internacional del s. XXI.

[76] Comisión Europea. Informe *New Skills for New Jobs*, elaborado por un grupo de expertos de la Comisión Europea en febrero de 2010. Recuperado de:

http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568 (Fecha de última consulta: 8 de agosto de 2012).

4. Nivel cultural: homogeneización de las tradiciones

Entre las ramificaciones de los efectos del fenómeno de la globalización, se encuentra también el ámbito de la cultura[77]. Esta globalización cultural atiende a la uniformidad y homogeneidad cada día más latente de la cultura, en términos de tradiciones, costumbres, ocio y productos, que con anterioridad tenían un carácter local y diferenciador en función del país en el que tuvieran lugar[78]. Ejemplos de lo anterior se encuentran en aspectos como la música, los programas y formatos televisivos, el cine, la gastronomía, las obras de teatro, la moda e incluso tradiciones o celebraciones (*Halloween, Baby Shower*, etc.).

Tomando lo anterior como punto de partida, es necesario tener en cuenta dos aspectos cruciales en la globalización de la cultura: la *interconexión de las formas de vida* a lo largo del hemisferio y

[77] En el marco de esta investigación, por cultura se entenderá: "Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc." , tal y como establece la Real Academia de la Lengua http://lema.rae.es/drae/?val=cultura (Fecha de última consulta: 15 de abril de 2014).

[78] En este sentido, John Tomlinson considera que la sociedad se encuentra ante una "conectividad compleja", originada de la mano del fenómeno de la globalización y que supone la interconexión e interdependencia de la vida social moderna. Véase: "En la actualidad, las mercancías, el capilar, las personas, el conocimiento, las imágenes, la delincuencia, las drogas, las modas y las creencias culturales cruzan fácilmente las fronteras territoriales. Las redes transnacionales, así como los movimientos y las relaciones sociales, se extienden a casi todas las esferas, desde la académica hasta la sexual. De aquí se deduce la premisa importante de que tales vínculos adoptan numerosas *modalidades*, que van desde las relaciones sociales institucionales que proliferan entre los individuos y las colectividades a escala mundial, hasta la idea de flujo creciente de mercancías, información, personas y actividades a través de las fronteras nacionales para llegar a modalidades más concretas de conexión suministradas por los adelantos tecnológicos como el sistema internacional de transporte aéreo rápido y los sistemas electrónicos de comunicación inalámbrica -interconexiones, redes, flujo-". TOMLINSON, J. *Globalización y cultura*. Reino Unido: Oxford University Press, 2001, p. 2.

las consecuencias que se derivan de esta *uniformidad creciente*. En primer lugar, respecto a la interconexión, se hace alusión a la relación cada vez más estrecha que existe entre las acciones de diferentes personas a lo largo del planeta[79]. En otras palabras, un acto cultural que tiene lugar en una parte del mundo puede llegar a afectar de manera prácticamente instantánea a otra parte del mundo. De esta manera, un hecho que tenga lugar en cualquier lugar del mundo puede ser compartido en cuestiones de segundo con otro país se encuentre al otro lado del hemisferio a través de las redes sociales. En segundo lugar, respecto a la uniformidad creciente y latente en la actividad cultural mundial cabe preguntarse a cerca de la necesidad de su regulación, ya que el hecho de considerar el mundo como un todo, puede desembocar en un riesgo de discriminación, desigualdad e incluso de pérdida de identidad[80].

[79] RESTREPO, M. E. *y Derecho.* Bogotá: Politécnico Grancolombiano, 2003, p. 50. "La idea de un mundo que se convierte en un único lugar sólo se relaciona tangencialmente con la idea de conectividad creciente. Aunque es permisible especular que el rápido aumento de las redes de interconexión planetaria abarcará en el futuro a toda la sociedad humana, esto no significa en modo alguno un nexo lógico de la idea. A pesar de su alcance, esta conectividad de ninguna manera alcanza a cada persona o lugar. Por esa razón Roland Robertson dice que unicidad global no implica una mera uniformidad, algo así como una cultura mundial, sino más bien una compleja condición social y fenomenológica llamada *condición global humana*, en la cual se articulan os órdenes de la vida humana. Para Robertson estos órdenes son los individuos, las sociedades nacionales, el sistema mundial de sociedades y la colectividad general del género humano, y la globalización es la interacción creciente de estos órdenes de la vida humana".

[80] En este sentido, se han presentado problemas jurídicos en relación con la protección de la protección intelectual de conocimientos tradicionales o ancestrales. Véase: OMPI. Propiedad intelectual y conocimientos tradicionales. Recuperado de: http://www.wipo.int/edocs/pubdocs/es/tk/920/wipo_pub_920.pdf (Fecha de última consulta: 14 de septiembre de 2013.) Un ejemplo de lo anterior es por ejemplo la falsificación de las mochilas wayuu y arhuacas, realizadas por comunidades indígenas

5. Nivel jurídico: internacionalización de las situaciones y conflictos jurídicos

En el marco jurídico, es necesario preguntarse por el impacto de la globalización en los ordenamientos jurídicos internos y en última instancia, en la estructuración y organización política del Estado-nación. El Estado ya no presenta los rasgos característicos descritos por Hobbes en el *Leviathán* teniendo en cuenta los cambios que se han producido en la estructura estatal con base en el principio de soberanía o los poderes internacionales que en este momento confluyen los nacionales tanto a nivel legislativo, como ejecutivo o judicial[81].

El común denominador de estos conceptos de Estado-nación es que éste tiene un poder absoluto derivado del apoyo de un pueblo. Sin embargo, en el Estado-nación actual destaca una pérdida de poder como consecuencia del papel que juegan en la sociedad del s. XXI de los Tratados Internacionales de Comercio, las

---

en Colombia y que están siendo falsificadas en todo el mundo. Véase: http://www.elespectador.com/opinion/mochila-wayuu-paisa-o-paisana-columna-549317 (Fecha de última consulta: 30 de agosto de 2015).

[81] A pesar de que gran parte de las teorías desarrolladas en la obra maestra, el *Leviatán*, son extrapolables a la sociedad actual, por ejemplo en relación a la religión, la felicidad o el arte de la retórica, el concepto de Estado-nación desarrollado por Hobbes en el s. XVII dista del concepto actual y ello, en gran medida debido a la globalización. Al respecto del Estado-nación el maestro estableció: "Dícese que un *Estado* ha sido *instituido* cuando una multitud de hombres conviven y pactan, *cada uno con cada uno*, que a un cierto *hombre o asamblea de hombres* se le otorgará, por mayoría, el *derecho de representar* a la persona de todos (es decir, de ser su *representante*). Cada uno de ellos, tanto los que han *votado en pro* como los que han *votado en contra*, debe *autorizar* todas las acciones y juicios de ese hombre o asamblea de hombres, lo mismo que si fueran suyos propios, al objeto de vivir plácidamente entre sí y ser protegidos con otros hombres", p. 142. HOBBES, T. *Leviatán o la materia, forma y poder de una república, eclesiástica y civil.* México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

Organizaciones Internacionales y las Organizaciones No Gubernamentales[82].

La internacionalización de los conflictos jurídicos ha modificado los parámetros tradicionales en la creación y puesta en práctica del Derecho, si se tiene en cuenta el papel que juegan las Organizaciones Internacional en este sentido[83].

Las transformaciones que se han producido en el Derecho de la mano de la globalización, también han supuesto modificaciones en el concepto o percepción de la Justicia, atribuyéndola a la misma un carácter cada vez más global. Así, se han originado nuevos conceptos relacionados con lo anterior como el de "Justicia

[82] Véase en este sentido: "El Estado-nación cada vez está más sometido a la competencia más sutil y preocupante de fuentes de poder que no están definidas y que, a veces, son indefinibles. Son redes de capital, producción, comunicación, crimen, instituciones internacionales, aparatos militares supranacionales, organizaciones no gubernamentales, religiones transnacionales y movimientos de opinión pública. Y por debajo del Estado están las comunidades, tribus, las localidades, los cultos y las bandas", p. 334. CASTELLS, M. *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. México*: Siglo XXI, 1999.

En este mismo sentido, Miguel Carbonell y Rodolfo Vázquez señalan: "Lo que parece cierto es que asistimos desde hace un tiempo a una increíble ofensiva en contra del Estado. […] las teorías neoconservadoras han ido tomando auge hasta llegar a lo que tenemos en la actualidad: un Estado enfrentado a procesos a los que ya no puede dominar y que de forma sostenida va perdiendo poder tanto hacia arriba (tratados de libre comercio, uniones monetarias y políticas, transferencia de competencias a instancias supranacionales, subordinación *de facto* a empresas transnacionales, embates de los especuladores financieros mundiales, entre otros) como hacia abajo (riesgo de secesión, nacionalismos periféricos, neocorporcativización de la sociedad, falta de normatividad de sus regulaciones, entre otros)", p.10. AA. VV. *La globalización y el orden jurídico*. Bogotá D. C.: Universidad Externado de Colombia, 2007.

[83] "La traducción jurídica de estos fenómenos de internacionalización y transnacionalización es lo que llamo globalización del Derecho". SOUSA SANTOS, B. D. *La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación.* Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 1998, p. 16.

Transicional" y el aumento de casos presentados ante Cortes y Tribunales Internacionales. Se trata en última instancia de un globalización social que afecta al Derecho, es decir, aumento de las transacciones internacionales lo que afecta al Derecho en su globalidad tanto en la práctica jurídica como en su regulación.

A la luz de lo anterior, las implicaciones del fenómeno de la globalización en el Derecho son palpables e innumerables y lo que es más importante, se desconoce el alcance que a futuro puedan seguir dándose. Pero, ¿cuál es entonces el papel que ha desempeñar el Derecho en este contexto? Sea cual sea la respuesta, no cabe duda de que esta Ciencia se encuentra en la encrucijada de un nuevo paradigma que supone un cambio en el perfil del jurista y por ende, en los métodos de enseñanza-aprendizaje[84].

Teniendo en cuenta la delimitación espacial de esta investigación y tomando como base los resultados obtenidos en este capítulo destinado a la globalización, a continuación la atención se centrará en analizar de manera concreta la influencia que la globalización ha ejercido en el área del Derecho Internacional.

[84] DE JULIOS-CAMPUZANO, J. *La transición paradigmática de la teoría jurídica. El Derecho ante la globalización,* Dykinson, Madrid, 2009, pp. 16-17. Al hilo de estas argumentaciones, señala el autor: "El nuevo paradigma que la globalización inaugura nos presenta un derecho dependiente del subsistema económico, al cual se subordina, un derecho versátil, adaptable y flexible que poco o nada tiene que ver con esa apariencia de cientificidad del sistema jurídico completo, unitario y coherente en la modernidad ", p. 77.

CAPÍTULO 2: EL DERECHO INTERNACIONAL ANTE LA GLOBALIZACIÓN: PERSPECTIVAS EN TORNO A SU PRESENTE Y FUTURO

I. Consideraciones preliminares

El Derecho Internacional se ha desarrollado de la mano de diferentes acontecimientos bélicos que, por otra parte, han marcado su espíritu pacificador con el ánimo de intentar que dichos actos atroces no volvieran a repetirse en el futuro. Además, junto con los tratados de paz se daba comienzo a la codificación del Derecho Internacional, consagrando otra serie de libertades, regulaciones y derechos de carácter universal como la soberanía de los Estados, el límite del uso de la fuerza o el Derecho Internacional Humanitario.

En este capítulo la atención se centrará en analizar la evolución de esta ciencia como consecuencia de la globalización. Para ello, se abordarán tanto su vertiente pública como privada, ya que esta evolución atiende a caracteres teóricos de esta ciencia. Además, esta investigación se enmarca en ambas áreas del Derecho Internacional, tanto desde la perspectiva de la evolución producida por la globalización, como desde el punto de vista del perfil profesional del jurista internacional y de los cambios que deban darse n la formación de estos profesionales.

Teniendo en cuenta lo anterior, en primer lugar se analizará la evolución que ha sufrido el Derecho Internacional, desde el establecimiento de la Sociedad de Naciones hasta la hoy llamada Sociedad Global. Este aparte se considera clave ya que de él se

desprende el concepto, objeto y fundamento del Derecho Internacional. Posteriormente se analizarán las características en el Derecho Internacional del tiempo presente desde el punto de vista de sus sujetos y de sus fuentes. En este sentido, destaca el papel desempeñado por las Organizaciones Internacionales y Organizaciones No Gubernamentales. A nivel de fuentes, se estudiará el desarrollo de los denominados *Hard Law y Soft Law*. En tercer y último lugar, se estudiarán el futuro del Derecho Internacional y los retos que a futuro se presentan en el área.

En definitiva, este capítulo tiene un doble propósito: evidenciar la evolución acaecida en el Derecho Internacional Público como consecuencia del fenómeno de la globalización y aportar un análisis completo de la situación actual y a futuro del Derecho Internacional. Cabe destacar que se trata de un enfoque innovador, ya que parte del nexo causal entre globalización y Derecho Internacional como variable principal en el tratamiento de la evolución del Derecho Internacional.

II. Principales hitos en la evolución del Derecho Internacional

El Derecho, como sistema de normas, se ocupa de la regulación de las relaciones sociales. Por su parte, el Derecho Internacional es el encargado de regular el entramado de relaciones entre los actores del Derecho Internacional en un entorno determinado, la sociedad internacional, que traspasan las fronteras de los Estados. Por lo tanto, si el entorno social y material, a nivel nacional e internacional, evolucionan, de la misma manera deben evolucionar el Derecho nacional e internacional[85].

[85] Véase en este sentido, DIEZ DE VELASCO, M. *Instituciones de Derecho Internacional Público*. Madrid: Tecnos, 2009: “Una visión realista del fenómeno jurídico va íntimamente unida a la base

Con el fin de comprender la evolución que se ha dado en la Ciencias del Derecho Internacional como consecuencia de la globalización, es necesario establecer los principales hitos en la evolución de esta ciencia, definiendo tanto sus rasgos característicos como la dimensión y estructura del sistema internacional en cada una de las épocas en las que se desarrolla.

1. El Derecho Internacional Clásico

La coexistencia de diferentes entes políticos con limitación territorial nacional, pero de alcance transfronterizo y no subordinados a ninguna autoridad de carácter internacional superior, supone la creación de un orden jurídico internacional, capaz de regular los principios de la soberanía nacional y en general, el funcionamiento de dichas relaciones transnacionales.

En este sentido, en la formación del ordenamiento jurídico internacional, el hito histórico más destacado se encuentra en el Derecho Internacional Clásico, el cual abarca desde el s. XVII, con la Paz de Westfalia hasta mediados del s. XX, con la finalización de la segunda Guerra Mundial[86]. Durante estos cuatro siglos, destacan los

social respecto a la que éste opera. En otras palabras, si consideramos al Derecho en general como un sistema o conjunto de normas reguladoras de determinadas relaciones entre los individuos o entre grupos de ellos, debemos inmediatamente referirnos a la sociedad en que éste o aquéllos están insertos. Su estructura, sus caracteres principales, sus principales valores e intereses compartidos, tendrán necesariamente reflejo en el ordenamiento jurídico que de dicha sociedad surge y a la que se aplica", p. 61.

[86] La Paz de Westfalia hace alusión a los Tratados de Osnabrück y Münster de 1648, que pusieron fin a la guerra de los 30 años en Alemania y a la de los 80 años entre España y los Países Bajos[86]. Estos acontecimientos marcaron un punto de inflexión en la historia del Derecho Internacional, siendo considerada por gran parte de la doctrina, como su punto de partida, al menos en lo que a la codificación del Derecho Internacional se refiere[86]. Además, cabe destacar que a partir de este momento se consagró el concepto de soberanía a nivel europeo. De igual manera, las leyes de Westfalia tuvieron vigencia en el Sacro Imperio Romano hasta la instauración del Rin en 1806. BREMER, Juan José. *De Westfalia a Post-Westfalia. Hacia un*

siguientes acontecimientos en la evolución del Derecho Internacional: el Congreso de Viena de 1814-1815, el Congreso de París de 1856 y las Conferencias de la Haya de 1899 y 1907[87].

Con el establecimiento de la Paz de Westfalia se puso fin al imperialismo para dar cabida al Estado moderno, con la consagración de principios rectores tales como la libertad religiosa y el equilibrio entre las relaciones internacionales, al menos entre los Estados occidentales de Europa[88]. El Estado era concebido como el centro del orden internacional, sobre el que no existía ningún poder superior jerárquico, dentro de una sociedad internacional que territorialmente se encontraba delimitada a Europa. Se trataba por lo tanto un Sistema Europeo de Estados que cuando se relacionaban con terceros países lo hacían sobre la base de la dominación y el recurso a la fuerza.

---

nuevo orden internacional. México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2013, pp. 9-10. Recuperado de: http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=3366

[87] Véase: FASSBENDER, B. y PETERS, A. *The Oxford Handbook of the History of International Law.* Reino Unido: Oxford University Press, 2012: "International law as such did not exist in medieval European history as a codified legal norm as it did from 1648 inwards. But of course, cooperation and conflicts between different kings and princes were frequent and they regularly caused challenges for those acting together. […] The search for norms in international political and diplomatic communication was a major political objective throughout the whole Middle Ages, from the Carolingian period up to the 15th century. At all times, practical challenges came first and theories of international norms always followed practice", pp. 626-627.

[88] "La Paz de Westfalia representó ante todo la definitiva desintegración de la "República christiana", el fin de la idea imperial de Carlos V, pero al mismo tiempo consagró los principios de libertad religiosa y del equilibrio político en las relaciones internacionales, y sobre todo consagró el nacimiento del sistema europeo de Estados basado en el Estado moderno, cuyo lento proceso de formación culmina en los siglos XV y XVI en los Reinos de Castilla, Aragón, Portugal, Francia e Inglaterra. El estado moderno supuso, de un lado, un proceso de concentración y secularización del poder, y de otro, la sustitución de la idea medieval de jerarquía entre los entes políticos –la conocida diarquía entre el Papado y el Imperio– por una pluralidad de Estados que no admitían, al menos en lo temporal, la existencia de un poder superior a ellos mismos.", p. 63. DIEZ DE VELASCO, M. *Instituciones de Derecho Internacional Público*. Madrid: Tecnos, 2009.

Tras la alteración geográfica sufrida en Europa como consecuencia de las conquistas napoleónicas, el Congreso de Viena de 1814 tenía por objetivos definir la política territorial de Europa así como otras políticas de carácter más amplio a nivel europeo[89]. El Congreso se extendió durante siete meses, desde el 1 de noviembre de 1814 hasta el 8 de junio de 1815, y en él participaron las principales potencias de la época Rusia, Prusia, Gran Bretaña, Austria y Francia; acompañados de los representantes de más de cien gobiernos entre los que se encontraban España, Portugal, Noruega, Suecia, Dinamarca, Países Bajos y Suiza. Durante el Congreso se establecieron algunos de los principios más principios más importantes en la historia del Derecho Internacional como la abolición del tráfico de esclavos, la libre navegación de ríos internacionales y la expedición de diferentes reglamentos en materia diplomática[90],.

A través del Congreso de París de 1856 se dio fin a la guerra de Crimea y se sentaron por primera vez las bases del Derecho Marítimo en

[89] PINILLA BURGOS, R. "La propuesta de Krause de una Federación Europea de Estados (1814) a la luz de su concepción universal del Derecho. Krause's proposal of a European Federation of States (1814) in the light of its universal conception of the Law". *Bajo Palabra. Revista de Filosofía.* Época 2, núm. 8, 2013, pp. 323-334.

[90] Respecto a la abolición de la esclavitud, el 22 de enero de 1815 Inglaterra y Portugal firmaron un tratado para lograr la eliminación del tráfico de esclavos desde las costas africanas a América Latina. Véase: OHCHR. "La abolición de la esclavitud y sus formas contemporáneas", Nueva York: Naciones Unidas, 2002. Recuperado de: http://www.ohchr.org/Documents/Publications/slaverysp.pdf (Fecha de última consulta: 20 mayo 2014).

"Si bien la esclavitud ha existido desde la antigüedad5, el primer instrumento internacional que condenó esta práctica fue la Declaración de 1815 relativa a la abolición universal de la trata de esclavos (la «Declaración de 1815»)6. El movimiento abolicionista se inició con objeto de poner término a la trata de esclavos en el Atlántico y libertar a los esclavos en las colonias de países europeos y en los Estados Unidos de América. Existe un gran número de acuerdos multilaterales y bilaterales que datan de principios del siglo XIX y contienen disposiciones por las que se prohíben esas prácticas tanto en tiempo de guerra como de paz. Se ha estimado que entre 1815 y 1957 se aplicaron unos 300 acuerdos internacionales relativos a la abolición de la esclavitud. Ninguno de ellos ha sido totalmente efectivo".

tiempos de guerra[91]. Lo más destacado del Tratado es la abolición del Corso y la regulación de la mercancía de los buques durante la guerra.

Por lo que respecta a las Conferencias de la Haya, la primera tuvo lugar el 18 de mayo 1899 y fue convocada por el Zar Nicolás II de Rusia. La segunda, celebrada en 1907, fue convocada por el gobierno Ruso y promovida por el de Estados Unidos. Los objetivos principales de ambas conferencias eran el mantenimiento de la paz mundial, la reducción de armamento y lograr una regulación internacionales respecto a la solución pacífica de controversias entre Estados.

Más allá de estos congresos y conferencias, Otro de los hechos que marcó sin duda el Derecho Internacional clásico fue la expansión geográfica del Sistema Europeo de Estados con el proceso de colonización en el Continente Americano. Así, con la independencia de diversas colonias inglesas y españoles a finales del s. XIX la Sociedad Internacional se amplió, dando cabida a nuevas repúblicas americanas[92].

Durante este periodo la función principal del Derecho Internacional era regular las relaciones diplomáticas entre los países. Existía una concepción muy publicista del Derecho Internacional Público y del Derecho Internacional Privado, ya que se consideraba que este último

[91] Véase la Declaración Solemne del Congreso de París: "Debidamente autorizados, los citados plenipotenciarios han convenido concertarse sobre estos medios de alcanzar ese objeto, y habiendo llegado a un acuerdo, han establecido la siguiente Declaración solemne:1. El corso está y queda abolido; 2. El pabellón neutral cubre la mercancía enemiga, a excepción del contrabando de guerra; 3. La mercancía neutral, a excepción del contrabando de guerra, no puede ser apresada bajo el pabellón enemigo; 4. Los bloqueos, para obligar, deben ser efectivos, es decir, mantenidos por una fuerza suficiente para impedir realmente el acceso al litoral enemigo".

Disponible en: https://www.icrc.org/ihl/INTRO/105?OpenDocument (Fecha de última consulta: 8 de mayo de 2014).

[92] Ibíd., p. 64.

consistía únicamente en designar el órgano competente y el derecho aplicable al caso, cuestiones netamente soberanas[93].

El Derecho Internacional postwestfaliano defendía su fundamento voluntarista, en tanto que el sistema jurídico internacional era resultado de la voluntad de los Estados, al existir un consentimiento por parte de éstos a regirse por el Derecho Internacional[94]. Este consentimiento se consideraba expreso si se realizaba a través de la suscripción de tratados internacionales o tácito si se realizaba a través de la costumbre internacional.

2. El sistema internacional en la Sociedad de Naciones

La Sociedad de Naciones se estableció a través del Tratado de Versalles de 28 de junio de 1919, con el objetivo principal de sentar las bases para la paz y reorganizar las relaciones políticas y diplomáticas a nivel internacional tras la finalización de la I Guerra Mundial[95].

[93] CALVO CARAVACA, A. L. Y CARRASCOSA GONZÁLEZ, J. *Derecho internacional privado*, vol. I, Granada: Editorial Comares, 14a edición, Granada, 2013.

[94] "Según la concepción voluntarista del Derecho internacional, el sistema jurídico internacional sólo puede ser entendido como el resultado de la voluntad de los Estados. Las obligaciones internacionales derivan exclusivamente del consentimiento mutuo y recíproco de los Estados que puede manifestarse de forma expresa a través de los tratados o de las declaraciones unilaterales o, tácitamente a través de la costumbre internacional o a través de determinados principios generales como la aquiescencia y el *estoppel.* Además, esta voluntad de los Estados se mantiene y proyecta en el proceso de aplicación, interpretación y control de las obligaciones así creadas". JIMÉNEZ GARCÍA, F. "El Derecho Internacional como necesidad y factor social: Reflexiones sobre su fundamento, concepto y método". *Revista Española de Relaciones Internacionales*. Núm. 2, pp. 130.

[95] "Luego de la Primera Guerra Mundial, la búsqueda de la paz mundial y la creación de un sistema de seguridad colectiva propicia la aparición de la Sociedad de Naciones. En el tratado de Versalles se estableció la constitución de la SDN, redactada en su mayoría por el entonces presidente norteamericano Woodrow Wilson. En este documento se explica que se trata de un mecanismo destinado "a promover la cooperación internacional y a consolidar la paz y seguridad entre los Estados, por el compromiso de no recurrir a la guerra y de establecer justas

En el contexto del Concierto Europeo de Grandes Potencias, como orden jurídico internacional que caracterizó al Derecho Internacional clásico, por primera vez en la historia la Sociedad de Naciones surge como la primera Organización Internacional encargada del mantenimiento de la paz mundial y cooperación internacional[96]. A la luz del Tratado de Versalles, los objetivos principales de la Sociedad de Naciones eran: lograr la reducción de los armamentos nacionales al mínimo compatible con el mantenimiento de la seguridad nacional e instaurar una serie principios y medidas para evitar guerras futuras, para cuyo fin se creó una Comisión Permanente que estaba encargada de todas las cuestiones militarles, navales y áreas[97].

Cabe destacar que la Sociedad de Naciones pretendía garantizar la participación colectiva y democrática de todos sus Estados miembros[98].

---

y honorables relaciones, basadas en el firme respeto de la leyes internacionales". DEL PRADO, J. "Las Naciones Unidas y su democratización". *Agenda Internacional. Instituto de Estudios Internacionales*, Vol. 7. Núm. 15, 2000, p. 62.

[96] El Pacto de la Sociedad de Naciones se estableció en la Parte I del Tratado de Versalles: "Las Altas Partes Contratantes: Considerando que para fomentar la cooperación entre las naciones y para garantizarles la paz y la seguridad, importa: Aceptar ciertos compromisos de no recurrir a la guerra; Mantener a la luz del día relaciones internacionales, fundadas sobre la justicia y el honor; Observar rigurosamente las prescripciones del Derecho Internacional, reconocidas de aquí en adelante como regla de conducta efectiva de los gobiernos; Hacer que reine la justicia y respetar escrupulosamente todas las obligaciones de los Tratados en las relaciones mutuas de los pueblos organizados; The United States of America and the Union of Soviet Socialist Republics, hereinafter referred to as the Parties, Adoptan el presente pacto que instituye la sociedad de las naciones."

El Tratado de Versalles fue firmado el 28 de junio de 1919 y entró en vigor el 10 de enero de 1920. Fue firmado entre los Países Aliados y Alemania, con lo que oficialmente se puso fin a la Primera Guerra Mundial.

[97] Véanse los artículos 1 - 9 del Tratado de Versalles.

[98] "La Sociedad de Naciones pasó de los 42 miembros que la integraban en 1920 a 55 en 1926, instaló una Corte Permanente de Justicia Internacional en la Haya e intervino varias veces para resolver cont1ictos que podían derivar en un nuevo conflicto europeo. Sin embargo, no fue capaz de hacer cumplir todas sus decisiones, sobretodo en temas de seguridad colectiva y justamente cuando se trataba de imponerlas a las potencias más fuertes demostró su ineficiencia. El fracaso del sistema de seguridad colectiva enfrentó a grandes potencias. Es así

Para ello, se otorgó personalidad jurídica a la Sociedad de Naciones a través del establecimiento de un Secretariado, una Asamblea deliberativa con representación universal, un Consejo ejecutivo de participación restringida y el Tribunal Permanente de Justicia Internacional con funciones jurisdiccionales de carácter universal [99]. Además, se creó un órgano permanente, el Comité de Expertos Encargados de la Codificación Progresiva del Derecho Internacional.

En este sentido, a pesar de que las aspiraciones pacifistas de la Sociedad de Naciones se vieran truncadas por la Segunda Guerra Mundial, la Sociedad de Naciones logró sentar las bases del Derecho Internacional contemporáneo a través del establecimiento de principios universales que siguen constituyendo la base del Derecho Internacional en el s. XXI. Estos principios son: la fijación del mantenimiento de la paz y de la seguridad internacional (Preámbulo del Pacto); el establecimiento de un sistema de seguridad colectivo, garante de la integridad territorial de los Estados (Artículos, 10, 11 y 16 del Pacto); la obligación del recurso a métodos de arreglo pacífico de controversias (Artículo 12 del Pacto); y la vocación universalista del Derecho Internacional (Artículo 20 del Pacto)[100].

---

que no pudo impedir la Segunda Guerra Mundial". DEL PRADO, J. "Las Naciones Unidas y su democratización". *Agenda Internacional. Instituto de Estudios Internacionales*, Vol. 7. Núm. 15, 2000, p. 62.

[99] SÁNCHEZ, V. M. "Breve historia del Derecho Internacional". En SÁNCHEZ, V. M. (Dir.) *Derecho Internacional público*. Barcelona: Huygens Editorial, 2009, p. 54.

[100] Pacto de la Sociedad de Naciones establecido por el Tratado de Versalles fue firmado el 28 de junio de 1919 y entró en vigor el 10 de enero de 1920 Recuperado de: http://ocw.uc3m.es/periodismo/periodismo-internacional-ii/lecturas/leccion-7/Pacto_de_la_Sociedad_de_Naciones.pdf (Fecha de última consulta: 10 de octubre de 2014.)

Integridad territorial de los Estados, regulado en los artículo 10, 11 y 16 del Pacto de la Sociedad de Naciones. "Artículo 10. Los miembros de la sociedad se comprometen a respetar y a mantener contra toda agresión exterior la integridad territorial y la independencia política

presente de todos los miembros de la sociedad. En caso de agresión, de amenaza o de peligro de agresión, el consejo emitirá opinión sobre los medios de asegurar la ejecución de está obligación."

"Artículo 11. 1. — Se declara expresamente que toda guerra o amenaza de guerra, afecte directamente o no a uno de los miembros de la sociedad, interesa a la sociedad entera y que ésta debe adoptar las medidas adecuadas para salvaguardar eficazmente la paz de las naciones. En tal caso el secretario general convoca inmediatamente al consejo, a pedido de cualquier miembro de la sociedad. 2. — Se declara, asimismo, que todo miembro de la sociedad tiene derecho, a título amistoso, de llamar la atención de la asamblea o del consejo sobre cualquier circunstancia de naturaleza que pudiese afectar las relaciones internacionales y que amenazara perturbar en adelante la paz o la buena inteligencia entre las naciones de la cual depende la paz.

"Artículo 16. 1. — Si un miembro de la sociedad recurre a la guerra, contrariamente a los compromisos contraídos en los artículos 12, 13 ó 15, es "ipso facto" considerado como habiendo cometido un acto de guerra contra todos los demás miembros de la sociedad. Estos se comprometen a romper inmediatamente con él todas las relaciones comerciales o financieras, a prohibir todas las relaciones entre sus nacionales y los del Estado en ruptura del Pacto y a hacer cesar todas las comunicaciones financieras, comerciales o personales entre los nacionales de este Estado y los de cualquier otro Estado, miembro o no de la sociedad. 2. — En este caso, el consejo tiene el deber de recomendar a los diversos gobiernos interesados los efectivos militares, navales o aéreos con los cuales los miembros de la sociedad contribuirán respectivamente a las fuerzas armadas destinadas a hacer respetar los compromisos de la sociedad. 3. — Los miembros de la sociedad convienen, además, en prestarse mutuo apoyo en la aplicación de las medidas económicas y financieras a adoptarse en virtud del presente artículo a fin de reducir al mínimum las pérdidas y los inconvenientes que de ellas pudieran resultar. Se prestarán igualmente mutuo apoyo para resistir a toda medida especial dirigida contra uno de ellos por el Estado en ruptura de pacto. Adoptarán las disposiciones necesarias para facilitar el tránsito a través de su territorio, de las fuerzas de todo miembro de la sociedad que participe en una acción común para hacer respetar los compromisos de la sociedad. 4. — Puede ser excluido de la sociedad todo miembro que se hubiera hecho culpable de la violación de algunos de los compromisos resultantes del pacto. La exclusión se pronunciará por el voto de todos los demás miembros de la sociedad representados en el consejo."

La obligación del recurso a métodos de arreglo pacífico de controversias fue establecido en el artículo 12 del Pacto: **"Artículo 12.** 1. — Todos los miembros de la sociedad convienen en que, si surgiera entre ellos una divergencia susceptible de provocar una ruptura, la someterán al procedimiento del arbitraje o a un arreglo judicial, o al examen del consejo. Convienen además que, en caso alguno, deben recurrir a la guerra antes de la expiración de un plazo de 3 meses desde el fallo arbitral o judicial, o el informe del consejo. 2. — En todos los casos previstos por el presente artículo, la decisión debe producirse dentro de un plazo prudencial y el informe del consejo debe expedirse dentro de los 6 meses de haberle sido sometida la divergencia".

Véase la vocación universalista del Derecho Internacional consagrada en el artículo 20 del Pacto: "**Artículo 20.** 1. — Los miembros de la sociedad reconocen, cada uno en lo que le concierne, que el presente pacto abroga todas las obligaciones o inteligencia "inter se" incompatibles con sus términos y se comprometen solemnemente a no contraer en lo futuro compromisos semejantes. 2. — Si antes de ingresar a la sociedad, un miembro hubiera

Aunque el Derecho Internacional actual diste en gran medida del Derecho Internacional de la Sociedad de Naciones, caracterizado por su estatalidad, nacionalidad y autoritarismo basado en el principio de la soberanía nacional, caben dudas de que el establecimiento de la Sociedad de Naciones supuso el punto de partida del Derecho Internacional actual, cuyos principios neurálgicos se mantienen en el presente[101].

3. El Derecho Internacional contemporáneo como respuesta al sistema internacional de la posguerra

La Sociedad de Naciones fue disuelta al finalizar la Segunda Guerra Mundial, el 18 de abril de 1946, y fue reemplazada por las Naciones Unidas. Lo anterior, con la intención de afrontar la crisis en la que se encontraba sumida el Derecho Internacional clásico, como consecuencia de la revolución soviética, de la revolución colonial, la revolución técnica, la explosión demográfica y la prohibición del recurso a la fuerza. En este escenario, los vencedores de la II Guerra Mundial, Estados Unidos, la URSS, China, Gran Bretaña y Francia, se encargaron de diseñar las base del nuevo orden jurídico internacional con la firma de la Carta de

asumido obligaciones incompatibles con los términos del pacto, deberá adoptar medidas inmediatas para desligarse de esas obligaciones".

[101] JOUANNET, E. *The Liberal-Welfarist Law of Nations. A History of International Law.* Reino Unido: Cambridge University Press, 2012. "In the nineteenth century, the law of nations of the Moderns became the *classical* law of nations. That is, a law reflecting a model of thought, belief and discourse that dominated behaviour and practice; a law that was authoritative, and that was taught as such in the universities of Europe, North and South America, and then of Japan and in certain countries of Asia. It was the law practised in international relations and that was thought about, discussed and disseminated by an increasingly professionalized body of jurist, thenceforth known as 'publicists' or 'internationalists'. It became the paradigm model of the age, although in a reductive form, largely unaware of the wealth of its welfarist purpose.", p. 110.

las Naciones Unidas el 26 de junio de 1945 y posterior entrada en vigor el 24 de octubre de 1945[102].

Lo anterior da inicio al denominado Derecho Internacional contemporáneo, en el que cabe además distinguir, una primera etapa marcada por la Guerra Fría y una segunda etapa marcada por la búsqueda de un orden internacional, que según algunos autores, llega hasta la actualidad, tal y como se evidenciará posteriormente[103].

Con el establecimiento de las Naciones Unidas se mantuvieron algunos de los principios consagrados en el Derecho Internacional Clásico, como la igualdad soberano y la no injerencia en los asuntos internos, consagrados en la Paz de Westfalia o modelo organizativo diseñado en la Sociedad de Naciones para el mantenimiento de la paz mundial, al establecer el Consejo Seguridad, la Secretaría y la Corte Internacional de Justicia, como órganos rectores del Derecho

[102] "Como momento constitutivo del ordenamiento jurídico internacional, el *Preámbulo* de la Carta parece anunciar una forma revolucionaria de poder constituyente de la sociedad internacional pues se inicia con una innovación soberbia: <<*Nosotros los pueblos de las Naciones Unidas*, resueltos a preservar a las generaciones venideras del flagelo de la guerra que dos veces durante nuestra vida ha infligido a la Humanidad sufrimiento indecibles… *hemos decidido aunar nuestros esfuerzos para realizar estos designios*>>.

Pero esta elocuencia retórica se desvanece hacia el final del preámbulo: << Por lo tanto, *nuestros respectivos Gobiernos*, por medio de representantes reunidos en la ciudad de San Francisco que han exhibido sus plenos poderes, encontrados en buena y debida forma, han convenido en la presente Carta de las Naciones Unidas, y por este acto establecen una organización internacional que se denominará las Naciones Unidas", p. 55. SÁNCHEZ, V. M. "Breve historia del Derecho Internacional". En SÁNCHEZ, V. M. (Dir.) *Derecho Internacional público*. Barcelona: Huygens Editorial, 2009, pp. 43-61.

[103] "The acceptance of the United Nations Charter by the overwhelming majority of the members of the family of nations brings to mind the first great European or world charter, the Peace of Westphalia. To it is traditionally attributed the importance and dignity of being the first of several attempts to establish something resembling world unity on the basis of states exercising untrammeled sovereignty over certain territories and subordinated no earthly authority", En: GROSS, L. "The peace of Westphalia, 1648 –1948". *The American Journal of International Law,* Nueva York, 1948, p. 20. Disponible en: http://www.jstor.org/stable/2193560?seq=1 (Fecha de última consulta: 15 de abril de 2014).

Internacional[104]. No obstante, la mayor innovación que se produjo con el fin de regular este nuevo sistema internacional, fue *per se* la creación de las Naciones Unidas, lo que como es conocido, supuso la creación de diferentes cuerpos especializados, tribunales internacionales y un sin fin de convenciones internacionales, tanto en temas de naturaleza pública como privada.

Por lo tanto, el Derecho Internacional contemporáneo supera la concepción voluntarista del Derecho Internacional clásico y parte del a base de una concepción objetivista, según la cual esta ciencia consistiría en un sistema de normas que componen el ordenamiento jurídico de la Sociedad internacional contemporánea[105] . La sociedad internacional del Derecho Internacional contemporáneo sigue estando marcada por la soberanía nacional de los Estados, pero que necesita de otros países, por lo que cabe hablar de una sociedad internacional interestatal y

[104] El artículo 2.4 de la Carta consagrada la incorporación al derecho internacional de una prohibición general de la amenaza y el uso de la fuerza armada por los Estados y el artículo 1. 2 reconoce el principio de libre determinación de los pueblos. Véase:

"Artículo 1.2. 2. Fomentar entre las naciones relaciones de amistad basadas en el respeto al principio de la igualdad de derechos y al de la libre determinación de los pueblos, y tomar otros medidas adecuadas para fortalecer la paz universal;

Artículo 2.4. Los Miembros de la Organización, en sus relaciones internacionales, se abstendrán de recurrir a la amenaza o al uso de la fuerza contra la integridad territorial o la independencia política de cualquier Estado, o en cualquier otra forma incompatible con los Propósitos de las Naciones Unidas." Carta de las Naciones Unidas firmada en San Francisco, Estados Unidos el 26 de junio 1945 entrada en vigor: 24 de octubre de 1945, de conformidad con el artículo 110. Recuperado de: http://www.un.org/es/documents/charter/chapter1.shtml (Fecha de última consulta: 11 de octubre de 2014).

[105]"For the purpose of this writing, therefore, international law or the law of nations, must be defined as law applicable to states in their mutual relations and to individuals in their relations with states. International law may also, under this hypothesis, be applicable to certain interrelationships of individuals themselves, where such interrelationships involve matters of international concern. So long, however, as the international community is composed of states, it is only through an exercise of their will, as expressed through treaty or agreement, or as laid down by an international authority deriving its power from states, that a rule of law becomes biding upon an individual", p. 31. JESSUP. P. C. "The subjects of a modern law of nations". En KIRTON, J. J. y MADUNIC, J. *Global Law*. Reino Unido: Ashgate, 2009, pp. 30-54.

descentralizada. la Las características del Derecho Internacional en esta época son la coexistencia y la cooperación, con algunos ápices de vocación comunitaria, como es el caso de la Unión Europea o la Comunidad Andina.

Las funciones del Derecho Internacional contemporáneo son el mantenimiento de la paz y seguridad internacional, la integración para alcanzar intereses comunes y la cooperación internacional para alcanzar objetivos transnacionales compartidos.

III. El Derecho Internacional del tiempo presente

Desde la instauración de las Naciones Unidas, el Derecho Internacional ha evolucionado con el fin de adaptarse a los cambios producidos en el orden jurídico internacional. Estos cambios atienden a un nuevo contexto que se remontan a la década de los 90, en donde la desintegración de la Unión Soviética, la caída del Muro de Berlín y el desarrollo de las TICs e internet, marcaron un punto de inflexión en la historia del Derecho Internacional[106].

[106] DEL PRADO, J. “Las Naciones Unidas y su democratización”. *Agenda Internacional. Instituto de Estudios Internacionales*, Vol. 7. Núm. 15, 2000, pp. 61-72. “Con el colapso de la Unión Soviética y el resurgimiento económico de Japón y Alemania existe un consenso general de que el mundo se está transformando en un espacio multipolar. Autores realistas como Waltz sostienen que "pese a que el declive y ruptura de la Unión Soviética dejan a los Estados Unidos por un corto tiempo como el único y más poderoso actor global, los principales polos de un nuevo mundo multipolar serán EE UU, Alemania (o Europa unida), Japón y Rusia". En este nuevo contexto el realismo tiene menos capacidad de predecir y describir las relaciones internacionales. El mundo del siglo XXI que empezamos es definitivamente diferente a aquél de 1945, cuando nació la Organización de Naciones Unidas. Durante estos 55 años, el mundo ha sido testigo de importantes cambios en la historia de la Humanidad. El principio y fin de la Guerra Fría, la descolonización, el colapso del comunismo en Europa Central, numerosos conflictos étnicos y nacionalistas, la Guerra de Corea, del Golfo, son algunos de los mayores acontecimientos que la ONU ha enfrentado en su más de medio siglo de vida”, p. 68.

Estas transformaciones se han producido tanto a nivel sustantivo, como subjetivo e institucional[107]. En materia sustantiva, los ámbitos de regulación del Derecho Internacional son ilimitados y ya no se limitan únicamente a temas de coexistencia entre Estados relacionados con el mantenimiento de la guerra y las relaciones diplomáticas, sino que abarca cuestiones de Derecho ambiental, comercio electrónicos, problemas migratorios, narcotráfico o terrorismo internacional, entre otros[108].

Por último, la evolución del derecho internacional también se evidencia en el número y efectividad de las instituciones internacionales, que llevan a cabo tanto funciones legislativas como ejecutivas, y que por ende, implican un cambio tanto en la subjetividad, fuentes y fundamento del Derecho internacional.

Estas transformaciones del Derecho Internacional serán analizadas a continuación de manera específica en términos de los nuevos sujetos

[107] JACKSON, J. H. *Soberanía, la OMC y los fundamentos cambiantes del Derecho internacional*. Madrid: Marcial Pons, 2009. " A lo largo de este periodo, y ciertamente a lo largo del último medio siglo, el mundo ha cambiado en formas que exigen nuevas aproximaciones y mayores habilidades de ajuste. A medida que el siglo XX se acercaba a su fin, los problemas comenzaron a proyectar sombras más largas. Las fuerzas de la globalización y de la interdependencia presentaron desafíos cada vez mayores a los conceptos tradicionales de los actores Estado-Nación en los asuntos internacionales. El Derecho internacional, tanto en su sentido general como en su contexto económico, estaban siendo sometidos a profundas pruebas. […] Poco después del cambio de milenio sobrevino el desastre del 11 de septiembre de 2001. Fue tal como si la caída del Muro de Berlín de 1989 y la caída de las torres gemelas de Nueva York en 2001 constituyesen el comienzo y el final alegóricos de un periodo de transición que trajo grandes cambios en el mundo en relación con la manera como era concebido anteriormente, y sobre las expectativas en relación con lo que estaba por venir", p. 30

[108] Véase: "De ser el derecho internacional un derecho de coexistencia (cuestiones relativas a la paz y a la guerra, relaciones diplomáticas), gracias a la identificación de objetivos comunes y al reconocimiento de la interdependencia de los Estados, ha ampliado su radio normativo a cualquier aspecto imaginable de la vida humana". SÁNCHEZ, V. M. "Breve historia del Derecho Internacional (I)". En SÁNCHEZ, V. M. (Dir.) *Derecho Internacional público*. Barcelona: Huygens Editorial, 2009, pp. 57.

del Derecho Internacional, de los cambios que se han producido en las fuentes y en las funciones del Derecho Internacional del s. XXI.

1. El nuevo papel de los principales agentes del Derecho Internacional

Los sujetos tradicionales del Derecho Internacional han sido, de manera principal, los Estados y de manera subsidiaria y sobre todo a finales del s. XIX, los pueblos[109]. No obstante, la evolución que se ha producido en esta ciencia, conlleva un ensanchamiento del círculo subjetivo del Derecho Internacional, con la aparición de nuevos sujetos como las Organizaciones Internacionales, las ONG y las Empresas Trasnacionales.

En la delimitación de los nuevos sujetos del Derecho Internacional, es posible diferenciar entre aquellos que han sido autorizados por el Estados y los no estatales. En ambos casos, se hace alusión a Organizaciones Internacionales, Empresas Transnacionales, ONGs y

[109] Véase: PÉREZ GONZÁLEZ, M. "La subjetividad internacional". En DIEZ VELASCO, M. *Instituciones de Derecho Internacional Público*. Madrid; Tecnos, 2009, pp. 271-291. Respecto al Estado como sujeto de Derecho Internacional, el autor señala: "Ya hemos caracterizado al Estado como sujeto originario de D. I., en razón de que este orden jurídico surge históricamente como un orden interestatal, esto es, regulador de las relaciones entre las sociedades políticas independientes que van creándose en el occidente de Europa en la baja Edad Media y consolidándose a lo largo de los siglos XV, XVI y XVII", p. 275.

Sobre los pueblos como sujeto de Derecho Internacional el mismo autor apunta: "El D. I. clásico, regulador de las relaciones entre Estados soberanos, los pueblos no eran objeto de atención especial. Es cierto que en el siglo XIX y a principios del XX cobra pujanza el principio de las nacionalidades, pero éste se presentaba como un principio político de aplicación en el área europea, sobre cuya base dos grandes unidades nacionales, la italiana y la alemana, se constituyeron en Estados y diversas minorías nacionales europeas recibieron protección en virtud de los tratados que pusieron fin a la Primera Guerra Mundial. Incluso cuando en 1918 el Presidente Wilson de los Estados unidos incluyó entre sus famosos Catorce Puntos el concepto de la autodeterminación (*self-determination*), lo concibió como un principio destinado a dar satisfacción dentro de lo posible a ciertas aspiraciones nacionales bien definidas a condición de que con ello no se introdujeras factores de discordia susceptibles de quebrantar en el futuro de la paz en Europa", p. 292-293. PÉREZ GONZÁLEZ, M. "La subjetividad internacional (II): La personalidad internacional de otros sujetos". En DIEZ VELASCO, M. *Instituciones de Derecho Internacional Público*. Madrid; Tecnos, 2009, pp. 292-313.

grupos armados, pero la diferencia radica si el origen de estos sujetos se encuentra o no entre las funciones del Estado. En el caso de las estatales[110]

Sobre el papel de las Organizaciones Internacionales en la evolución del DI, en la actualidad están actúan no sólo como agentes importantes en la creación del Derecho Internacional, con una aplicabilidad reforzada, al ser normas directamente aplicables en los ordenamientos jurídicos internos de los Estados miembros o garantizada mediante la interpretación conforme, al contar con la voluntad de los sujetos destinatarios[111].

[110] "We define "state-empowered bodies" as international bodies created by two or more states and granted authority to make decisions or take actions, such as developing, interpreting, applying, and enforcing international law. The creation of state-empowered bodies by states distinguishes them from pure nonstate actors such as individuals, corporations, NGOs, and armed groups.39 State-empowered bodies include entities made up of all or most states (such as the General Assembly), entities made up of sub-groups of states (such as the Security Council), and entities whose members are appointed by states (such as the ICJ, the ILC, and the Human Rights Committee). This Article treats state- empowered bodies as a distinct category from nonstate actors for descriptive and normative reasons"

[111] "El Derecho internacional, al mismo tiempo, ha adquirido una relevante autonomía, aunque todavía se siga tildando de relativa, en el desarrollo de las relaciones internacionales como consecuencia principalmente de dos factores que, a su vez, han originado un proceso de sectorialización del Derecho internacional: la aparición de las organizaciones internacionales, tanto de carácter general como de carácter especial, de integración o de mera cooperación, así como la paulatina, aunque progresiva, "monitorización" y "judicialización" del Derecho internacional. A tal efecto, las organizaciones actúan no sólo como importantes centros de creación de un derecho internacional que presenta una aplicabilidad reforzada, bien porque sea directamente aplicable en los ordenamientos internos de los Estados miembros, bien porque su aplicación se garantice mediante la técnica de la interpretación conforme, sino que además ha generado sistemas normativos de alcance general y han supuesto una garantía de control y aplicación frente a la voluntad de los sujetos destinatarios inherente al proceso de institucionalización. Por su parte, la denominada "monitorización" y "judicialización" del Derecho, aun cuando la paridad derecho-mecanismos de heterosolución no suponga un elemento esencial de la juridicidad del ordenamiento, han creado un marco de confianza que consolida la existencia y efectividad de la norma internacional así como de protección de las expectativas consustanciales a la misma frente a los abusos de la "unilateralidad" de los Estados en su interpretación y aplicación. La existencia de comités de control y tribunales internacionales, con carácter complementario a los mecanismos de control de ámbito nacional, otorgan credibilidad a un sistema jurídico como el internacional que siempre se ha tenido que enfrentar a su discusión

2. Incremento cualitativo y cuantitativo de la codificación e institucionalización del Derecho Internacional

Las fuentes del Derecho Internacional también deben evolucionar al compás del sistema internacional moderno. En este sentido, más allá de normas de carácter interno o internacional, pero ambas coexistentes en ordenamientos jurídicos internos, es necesario trasladar el imperio dela ley al nivel transnacional, dada la imposibilidad de que a través de normas territoriales pueda regularse las complejidades que implica la globalización[112].

Estos cambios atienden a las transformaciones que se han dado en el contenido Derecho Internacional en términos cuantitativos y cualitativos. Así, en términos cuantitativos, destaca no sólo el aumento en el número de Estados sino también el aumento en las relaciones internacionales que se producen tanto entre sujetos de Derecho público como de derecho privado[113]. Además, cualitativamente también se han producido cambios que atienden a nuevos centros de poder, con el

---

mediante la elaboración de determinadas teorías, como el desdoblamiento funcional, que si bien siguen resultando en la actualidad consustanciales y necesarias para la efectividad de la normativa internacional, ponían de manifiesto ciertas deficiencias del sistema. Ambos factores han generado ámbitos multilaterales de actuación y de solución de controversias que contrarrestan el unilateralismo cáustico y casuístico de los Estados ante el Derecho internacional", pp. 122-123. JIMÉNEZ GARCÍA, F. "El Derecho Internacional como necesidad y factor social: Reflexiones sobre su fundamento, concepto y método". *Revista Española de Relaciones Internacionales*. Núm. 2.

[112] "La posibilidad de pensar el imperio de la ley en el complejo proceso de globalización pende de la naturaleza de las normas jurídicas que articulen y gobiernen este proceso. Y tanto en el derecho internacional como en el ámbito de las interacciones globales informales encontramos algunas normas que no pueden cumplir esa tarea y algunos que pugnan con dificultades por hacerlo". LAPORTA, F. J. "Globalización e imperio de la ley. Algunas dudas westfalianas". En CANCIO MELIÁ, M. (Coord.) *Globalización y Derecho*. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid – Boletín Oficial del Estado, número 9, 2005, p. 194

[113] DIEZ DE VELASCO, M. *Instituciones de Derecho Internacional Público*. Madrid: Tecnos, 2009, pp. 98-99.

incremento del número Organizaciones Internacionales y del papel cada vez más decisivo con el que cuentan en la arena internacional.

Para comprender los cambios producidos en el sistema de fuentes del Derecho Internacional, Laporta plantea una clasificación *material* y otra *formal* en el tipo de normas que se dan en el ámbito de las relaciones internacionales. Dentro de las materiales se encontrarían las normas de cooperación, las descentralizadas y las hegemónicas. Las normas de cooperación hacen referencia al grado en que la norma entra en conflicto con el interés propio y cuyo contenido corresponde con el interés del destinatario y no necesitan por ello sanciones, pero tienen un pobre sabor deontológico. Por su parte, las normas de descentralización aluden a la importancia de las sanciones a las que apela, que entran en conflicto con el propio interés, su poder sancionador es difuso y basado en la disposición de los actores a asumir esas sanciones, pero tienen un aspecto deontológico importante. Por último, las normas hegemónicas, tienen que ver con la relación que existe entre la moralidad y la deontología, las cuales entran también, total o parcialmente en conflicto con el interés de sus destinatarios, prevén la aplicación de sanciones por una agencia centralizada, y han de tener un cierto grado de legitimación[114].

Por lo que respecta a las normas internacionales de tipo formal, Laporta distingue tres clases: las normas de obligación, que tienen en cuenta el grado de fuerza vinculante de la norma; las normas de precisión, según las cuales la norma define la conducta que exige, autoriza o prohíbe; y las normas de delegación, en las que existe un

[114] LAPORTA, F. J. "Globalización e imperio de la ley. Algunas dudas westfalianas". En CANCIO MELIÁ, M. (Coord.) *Globalización y Derecho*. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid – Boletín Oficial del Estado, número 9, 2005, pp. 193-195.

tercero al que la norma ha conferido autoridad para interpretar y aplicar las normas o resolver disputas[115].

Respecto al imperio de la ley en Derecho Internacional y ateniendo a la clasificación anterior, surgen los conceptos de Soft Law y Hard Law, sobre los que hasta la fecha tampoco existe unanimidad doctrinal[116]. En términos generales, con el concepto de Soft Law se hace alusión a formas de derecho "blando", que no son vinculantes en sentido jurídico estricto[117]. Estas últimas van desde las más *institucionalizadas*, como es

[115] Ibíd., p. 195.

[116] LAPORTA, F. J. "Globalización e imperio de la ley. Algunas dudas westfalianas". En CANCIO MELIÁ, M. (Coord.) *Globalización y Derecho*. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid – Boletín Oficial del Estado, número 9, 2005: "Utilizando la terminología que ha unido a los aspectos jurídicos de la globalización, podríamos decir que, tal y como se ha presentado aquí, la noción de imperio de la ley presupone siempre de algún modo un *hard law,* y la globalización parece mostrar su perfil jurídico característico a través de alguna de las variantes de lo que ha sido llamado *soft law.* Es necesario ahora por tanto pararse a reflexionar sobre las posibilidades de ese nuevo derecho <blando> para transportar las exigencias del imperio de la ley. Y lo primero que salta a la vista cuando empezamos a hacerlo es que las soluciones más <blandas> que propone la globalización se ofrecen precisamente para los problemas más <duros> que suscita. En efecto, si contemplamos la globalización como un proceso de extremada intensificación de las relaciones transnacionales, llevado a cabo sobre todo por agentes *privados* cuyos intereses entran en *conflicto* con frecuencia, entonces nos hallamos en un escenario en que las situaciones del tipo del dilema del prisionero tienen que multiplicarse. Son, además, me parece, las situaciones que más provocan lo que se llama ya arquetípicamente el malestar o descontento con la globalización. Más allá de la autorregulación convencional de situación de coordinación, y más allá de las instituciones internacionales y del derecho internacional ordinario, entramos en el ámbito de los conflictos de intereses en un mundo anómico. ¿Es el *soft law* capaz de lidiar con ellos?", p. 193.

[117] JACKSON, J. H. *Soberanía, la OMC y los fundamentos cambiantes del Derecho internacional*. Madrid: Marcial Pons, 2009: "En un plano más concreto, ¿pueden las reglas actuales sobre interpretación de un tratado, tales como las consagradas en la Convención de Viena sobre el Derecho de los Tratados (CVDT), que representan el Derecho internacional consuetudinario, operar efectivamente bajo las circunstancias del siglo XXI, cuando importantes tratados con numerosos miembros no se ajustan perfectamente a los paradigmas que parecen haberse derivado de conceptos asociados con los tratados bilaterales o con un pequeño grupo de miembros? ¿Puede una estricta regla de no interferencia en la "soberanía" de un Estado-Nación funcionar realmente en un mundo que incluye gobiernos que han estado dispuestos a emprender acciones abominables en contra de sus propios ciudadanos o en contra de la humanidad? En caso de una respuesta negativa, ¿qué debe implicar y comprender la acción exterior en relación con tales gobiernos, y cuáles son los límites apropiados de tal acción?", p. 41.

el caso de las recomendaciones de diferentes organismos intergubernamentales de derechos humanos y organismos encargados de la codificación del Derecho Internacional, como las leyes modelo de la CNUDMI, los INCOTERMS elaborados por la Cámara de Comercio Internacional de París, los principios UNIDROIT, y en términos más generales, la Lex Mercatoria; hasta las más *informales,* como por ejemplo, los estándares de coordinación de Cortes o agencias estatales; pasando por tipos *intermedios* como los códigos de conducta empresariales en materia ambiental y laboral[118].

Con el concepto de Hard Law se hace referencia a aquellas normas con fuerza jurídicamente vinculante, por haber sido emanadas por un órgano legislativo, que tiene facultades tanto para emanar la norma como hacerla cumplir[119].

El derecho internacional económico es uno de los sectores más importantes del Derecho Internacional contemporáneo, como una de las ramas más importantes del Derecho Internacional contemporáneo y cuyas fuentes son tanto el Derecho Internacional Público y el Derecho Internacional Privado. Más allá de la influencia de la economía en la globalización y de que por supuesto, el comercio internacional se remonta al s. XV, no cabe duda

[118] RODRÍGUEZ GARAVITO, C. A. "Navegando la globalización: un mapamundi para el estudio y la práctica del derecho en América Latina". En *El derecho en América Latina*. Un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011.

[119] "Refers to legally binding obligations that are precise (or can be made precise through adjudication or the issuance of detailed regulations) and that delegate authority for interpreting and implementing the law". Abbott, K. W., Keohane, R. O., Moravcsik, A., Slaughter, A. M. y Snidal, D. "The Concept of Legalization", International Organization 54, 3, Summer 2000, pp. 418.

Las principales instituciones del derecho internacional económico son la Organización Mundial del Comercio, el Fondo Monetario Internacional, el Centro Internacional para el Arreglo de Diferencias sobre Inversiones (CIADI) y el Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones (OMGI), los cuales juegan un papel destacada en la creación de fuentes en Derecho Internacional

3. Establecimiento de nuevas funciones del Derecho Internacional

Teniendo en cuenta la evolución que ha experimentado el Derecho Internacional con el fin de adaptarse a las transformaciones acaecidas en la Sociedad Internacional como consecuencia de la globalización, es necesario analizar las funciones que caracterizan al Derecho Internacional del tiempo presente.

Estas funciones son: el mantenimiento de la paz y de la seguridad internacional, la adaptación a las demandas de la sociedad internacional actual y la integración de los Estados sobre la base del principio de solidaridad[120].

En este sentido, es necesario destacar también el concepto de Derecho Transnacional, ya que evidencia la influencia de la globalización en esta ciencia, en tanto que supone una evolución en concepto del Derecho Internacional.

El término de Derecho Transnacional se atribuye a Philip C. Jessup Storrs, cuando en los años 50 comenzó a utilizar en sus clases

[120] Véase en este sentido la Resolución 2526 de la Asamblea General, de 24 de octubre de 1970. Recuperado de: http://www.un.org/es/comun/docs/?symbol=A/RES/2625(XXV)&Lang=S&Area=RESOLUTION (Fecha de última consulta: 24 de diciembre de 2014).

magistrales en la Universidad de Yale este concepto para referirse al *"Derecho que regula acciones o eventos que trascienden las fronteras nacionales"* [121] . Por lo tanto, este concepto hace alusión a acontecimientos que ocurren dentro el marco de las fronteras de un país y cuyos efectos trascienden a otros Estados. Así mismo, otro autores hablan incluso de un *Derecho Económico transnacional*, en alusión a la relación existente entre el Derecho y la Economía en este contexto global, en donde organismos internacionales como la Organización Mundial del Comercio (OMC) y el Fondo Monetario Internacional (FMI) juegan un papel destacado en el desarrollo de la sociedad[122]. El proceso de transnacionalización es diferente al de mundialización o internacionalización [123]

Respecto al papel que debe adoptar el Derecho Internacional para afrontar este nuevo paradigma global, la doctrina, y en concreto César Rodríguez, plantea dos soluciones: una de carácter analítico y otra de

[121] ZUMBANSEN, P. "Transnational Law", *Elgar encyclopedia of comparative law,* Reino Unido, 2006, p. 738.

[122] SCHEUERMAN, W., "Reflexive Law and the Challenge of Globalization", Journal of Political Philosophy, Vol. 9, University of Minnesota, 2001, p. 81-91. Respecto al Derecho Económico transnacional, el autor señala: "An equally substantial body of empirical research describes the myriad ways in which globalization is generating a proliferation of novel forms of transnational legal coordination. In particular, lawyers, legal sociologists and political scientists have underscored the manner in which prominent international economic organizations most important, the World Trade Organization and International Monetary Fund), as well as the renaissance of customary forms of transnational economic law for example, the Lex Mercatoria), increasingly offer a framework for a rapidly maturing mode of transnational economic law", p. 81.

[123] "El proceso de *globalización o transnacionalización* (no de inter-nacion-al) tiene que ver con la desaparición de las fronteras estatales, con las desterritorialización de los centros de decisiones políticas y económicas y con la descentralización espacial de los procesos productivos, distributivos y de consumo; lo cual implica, por una parte, que los tradicionales Estados nacionales quedan excluidos de las relaciones jurídico-económicas transnacionales que la globalización comporta, y por otra parte, que toda actuación social, política, jurídica o económica queda interconexionada y concatenada en todo el planeta, cual hermoso «efecto mariposa»". FARIÑAS DULCE, M. J. "De la Globalización Económica a la Globalización del Derecho: los nuevos escenarios jurídicos". *Derechos y Libertades: revista del Instituto Bartolomé de las Casas*. V (8), Ene-jun 2000, p. 183.

carácter metodológico. La primera, hace alusión a la necesidad de aceptar la transnacionalización de los fenómenos, que escasamente en la actualidad tienen un origen únicamente nacional. Además, el autor apunta a la urgencia de aceptar formas plurales de regulación, tanto en términos de Hard Law como de Soft Law[124].

El Derecho Internacional del tiempo presente no sólo se ocupa de regular las relaciones diplomáticas entre los Estados sino que regula también el Comercio Internacional, las relaciones privadas internacionales, el medio ambiente, el comercio electrónico, los Derecho Humanos y la cooperación a todos los niveles entre los Estados.

A la luz de lo anterior, el Derecho Internacional del tiempo presente se caracteriza por ser una ciencia cada vez más autónoma, gracias al papel desempeñado por las Organizaciones Internacionales, de carácter

[124] RODRÍGUEZ GARAVITO, C. A. "Navegando la globalización: un mapamundi para el estudio y la práctica del derecho en América Latina". En *El derecho en América Latina*. Un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011, p. 78. "¿Cómo ampliar el campo de cisión para capturar el surgimiento de un derecho postwestfaliano? ¿Qué temas y métodos pueden aumentar la capacidad de análisis e incidencia práctica en un contexto globalizado? Esbozo dos estrategias, una analítica y otro metodológica, que pueden contribuir a avanzar en esta dirección. Desde el punto de vista analítico, se requiere una concepción amplia de la transnacionalización del derecho que permita incluir y entender no sólo los fenómenos que tienen lugar en la escala global (por ejemplo, el surgimiento de instituciones como la Corte Penal Internacional), sino aquellos que, aunque suceden en la escala nacional, son manifestaciones de flujos transnacionales (por ejemplo, la incorporación de estándares de derechos humanos a las jurisprudencias nacionales o el trasplante de normas procesales como las del sistema penal acusatorio). Igualmente, un marco postwestfaliano debe dar cabida analítica a las formas plurales de regulación que gobiernan los flujos transnacionales, incluyendo las clásicas del derecho internacional "duro" (vinculantes en sentido jurídico estricto) y las múltiples formas de derecho "blando" (no vinculantes en sentido estricto). Estas últimas van desde las más institucionalizadas (por ejemplo las recomendaciones de organismos intergubernamentales de derechos humanos) hasta las más informales (por ejemplo, los estándares de coordinación de Cortes o agencias estatales), pasando por tipos intermedios como los códigos de conducta empresariales en materia ambiental y laboral.

El cruce de estos dos ejes de análisis (escala y nivel de obligatoriedad) arroja una tipología básica del derecho transnacional que amplía el ángulo de visión y sirve como mapa rudimentario sobre el tema".

universal, no estatal y que cada día está calificado de una mayor homogeneidad gracias a la codificación y armonización que se ha producido de las fuentes internacionales.

IV. Futuro del Derecho Internacional: el Derecho Global

Para dar respuesta a los cambios producidos en la sociedad como consecuencia del fenómeno de la globalización, el Derecho Internacional debe adquirir un papel más destacado, un respeto sin precedentes, terminando así con su relatividad, lo que lamentablemente en muchas ocasiones provoca su inoperatividad. La sociedad necesita de mecanismos internacionales eficaces y respetados, que lleven al cumplimiento voluntario de sus resoluciones por parte de los Estados, que deben ceder su soberanía a favor de los anteriores.

El Derecho Internacional debe estar a la altura para convertirse en una solución a los problemas derivados de la globalización y no viceversa [125]. En este sentido, necesario establecer las reformas necesarias que deben darse en el seno de nuevos sistemas jurídicos con el fin de que las fuentes de derecho internacional sean efectivas y

[125] "La modernidad la podemos definir desde cuatro perspectivas: i) El progreso de la democracia dentro de los Estados, por medio de la aplicación del principio de libre determinación de los pueblos en su vertiente interna, es decir, la libre elección política de sus gobiernos; ii) la profundización en el respeto y garantía de los derechos humanos fundamentales de carácter civil y político; iii) el avance de la globalización en condiciones medioambientales y sociales sostenibles, es decir, un crecimiento económico impulsado por la apertura gradual de los mercados de los Estados compatible con el progreso de los derechos humanos económicos, sociales y culturales (prohibición de la esclavitud y del trabajo forzoso, libertad de sindicación y negociación colectiva, prohibición del trabajo infantil, etc.) y con la preservación a largo plazo del medio que sostiene la vida humana, la naturaleza (protección del medio ambiente); iv) y la ampliación progresiva de la participación de los individuos y otros actores internacionales (ONGs y multinacionales) en los procesos legislativos, adjudicativos y ejecutivos del derecho internacional con el fin de aumentar su pluralidad, transparencia y coherencia", SÁNCHEZ, V. M. "Breve historia del Derecho Internacional". En SÁNCHEZ, V. M. (Dir.) *Derecho Internacional público*. Barcelona: Huygens Editorial, 2009, p.58

pertinentes para regular las relaciones del orden jurídico internacional del s. XXI.

1. Nuevos sistemas jurídicos

Desde la aparición del Derecho Internacional contemporáneo, el orden jurídico internacional ha venido marcado por la proliferación de nuevas instituciones internacionales, sujetos internacionales y fuentes de Derecho. Lo anterior supone una transnacionalización de los centros de poder legislativo, ejecutivo y judicial, tal y como ha sido explicado anteriormente.

En este sentido, surge la fragmentación del Derecho internacional, como consecuencia de la inefectividad del derecho nacional en la regulación y tratamiento de las problemáticas del orden jurídico internacional del s. XXI[126].

Como respuesta al problema de la fragmentación, la doctrina ha desarrollado diferentes teorías con el fin de adaptar el Derecho constitucional de los Estados a este nuevo escenario, proponiendo la creación de un Derecho constitucional postnacional[127]. Lo anterior, teniendo en cuenta que los límites territoriales de los Estados no coinciden con las extensiones con las que cuentan en la actualidad la economía, las relaciones internacionales o comunicaciones[128].

[126] Sobre la fragmentación del Derecho Internacional véase: DIEZ DE VELASCO, M. *Instituciones de Derecho Internacional Público*. Madrid: Tecnos, 2009

[127] ARRIOLA ECHÁNIZ, N. "El cosmopolitismo como teoría defensora del gobierno mundial". *Estudios de Deusto*, Vol. 56/2, Julio-Diciembre, 2008, pp. 11-72.

[128] WALKER, N. "Postnational Constitutionalism and Postnational Public Law: a tale of two neologims" , Edinburgh School of Law Research Paper. No 2012/20, Agosto, 2012, pp. 61-85

Teniendo en cuenta lo anterior, la doctrina propone el concepto de constitucionalización como solución a la fragmentación del Derecho internacional actual. Este concepto supone el inicio del reconocimiento de que dentro de la esfera normativa internacional se están adoptando principios y conceptos propios del Derecho constitucional clásico, como son el desarrollo de un sistema de fuentes o diversos mecanismos de garantía de derechos[129]. En el mismo sentido, surge el Derecho global como una propuesta para la superación de los paradigmas intergubernamentales[130].

Por último, es necesario tener en cuenta que la evolución del Derecho Internacional será ilimitada y constante, ya que tendrá que seguir adaptándose a los cambios que se produzcan en la sociedad. En este sentido, parte de la doctrina apunta que en las próximas décadas surgirá la necesidad de legislar sobre nuevas situaciones jurídicas, tales como la regulación de los robots[131]. Así mismo, la instauración de nuevos

[129] "El término *constitucionalización* se ha instalado rápidamente en las reflexiones doctrinales actuales del campo del Derecho constitucional, especialmente en relación con la evolución que está sufriendo el sistema jurídico e institucional de la Unión Europea. El vocablo parece ser de origen inglés (*constitutionalization*), es bien conocido en la doctrina germana (*Verfassungsentwicklung*) , y resulta ciertamente familiar en español, sin embargo, su empleo en la lengua castellana sólo se ha generalizado —al menos en la jerga jurídica— a raíz del debate surgido en torno a la Unión". GORDILLO PÉREZ, L. I. "Constitución, constitucionalización y constitucionalismo de la Unión Europea". Estudios de Deusto, Vol. 53/2, julio-diciembre 2005 p. 253..

[130] "El Derecho Global representa un paso más hacia la superación del paradigma intergubernamental y una adaptación del Derecho Internacional a la transmutación de la sociedad internacional en una sociedad global", pp. 15-16. CEBADA ROMERO, A. Romero. "El Derecho internacional Global: una retórica útil para una transformación necesaria". Revista española de derecho internacional, Vol. 65, Nº1, 2013.

[131] GRÜN, E. "Los nuevos sistemas jurídicos del mundo globalizado". Revista Telemática de Filosofía del Derecho, nº 4, 2000/2001, pp. 1-13. "En su visión futurista, pero de ninguna manera en la línea de la ciencia ficción, sino basada en sus investigaciones en materia de inteligencia artificial y computación Ray Kurzweiler, por su parte describe algunos aspectos de lo que sucederá en menos de tres décadas, (esto es cuando muchos de los actuales estudiantes de derecho y abogados aun ejercerán su profesión): que, como ya no existirá una división tajante entre el mundo humano y el de las máquinas, definir qué es lo que implica ser

sistemas, como el *"ius retis",* en alusión al fenómeno extraordinario y explosivo que es Internet y su creciente aplicación e influencia en todos los órdenes de la vida humana en el planeta[132].

2. Implementación del Derecho Internacional en el s. XXI

La eficacia del Derecho Internacional es uno de los temas más controvertidos en la doctrina y a su vez, una de las mayores críticas a la efectividad de esta Ciencia. Se reclama así una mayor operatividad de las fuentes del Derecho Internacional con el fin de terminar con las problemáticas que se derivan de la diversidad legislativa: relatividad del Derecho Internacional, inseguridad jurídica o sentencias claudicantes, entre otros.

En primer lugar, es necesario destacar que la implementación del Derecho Internacional en los ordenamientos jurídicos internos puede darse con base en el monismo o en el dualismo.

El monismo defiende la idea de continuidad del orden jurídico internacional y del orden jurídico interno[133]. Es decir, se trata de una posición nacionalista que defiende que la norma internacional es un

---

un ser humano estará emergiendo como un tema legal y político significativo. Por otra parte estará creciendo la discusión acerca de los derechos legales de las máquinas. Particularmente de aquellas que son independientes de los humanos y que si bien aun no plenamente reconocidas por la ley, la penetrante influencia de las máquinas en todos los niveles de decisión estará proveyendo de una significativa protección legal a éstas", p. 12.

[132] Ibíd,, pp. 1-13 . "Por el otro la aparición de lo que ha dado en llamarse "ius retis" que tiene que ver con ese fenómeno extraordinario y explosivo que es Internet y su creciente aplicación e influencia en todos los órdenes de la vida humana en el planeta", p. 2

[133] HUESCH, C. W. *Direct Effect of WTO Agreements: Practices and Arguments.* Alemania: Peter Lang, 2012, pp. 22-23.

alargamiento de los ideales y propósitos de la norma nacional, quedando incluso la primera subsumida en la segunda[134].

Por el contrario, el dualismo defiende la independencia de las normas de carácter nacional e internacional, y por ende, la coexistencia, más o menos pacífica, entre el ordenamiento jurídico internacional y el ordenamiento jurídico interno[135]. Además, en caso de conflicto entre ambas legislaciones, primaría la norma de carácter internacional.

Algunos autores apuntan a la codificación del Derecho Internacional como única solución para terminar con los problemas derivados de la falta de uniformidad legislativa. En concreto, proponen dos vías: la unificación de las normas de conflicto o la creación de un Derecho material uniforme , o su unificación o armonización. En este sentido, es necesario destacar que la codificación se presenta como una utopía difícil de alcanzar y por ello es más pertinente lograr la efectividad de las normas internacionales ya existentes o la armonización de los ordenamientos jurídicos[136].

[134] Sobre el controvertido concepto de bloque de constitucionalidad, véase: PÉREZ TREMPS, P. "Derecho comunitario y bloque de constitucionalidad". En PÉREZ CALVO, A. (Coord.) Normativa básica en el ordenamiento jurídico español, 1990, pp. 209-213; RUBIO LLORENTE, F. "El bloque de constitucionalidad". En RETORTILLO BAQUER, M. Estudios sobre la Constitución española: Homenaje al profesor Eduardo García Enterría, 1991, pp. 3-28.

[135] WEILLER, J. H. H, "The Geology of International Law – Governance, Democracy and Legitimacy " Heidelbert Journal of International Law, 2004, pp. 547-562.

[136] "No, como tampoco desaparecerán las restantes lenguas por el hecho de que el inglés se imponga como lengua universal. De la misma manera que el multilinguismo enriquece al profesional del Derecho, el multijurismo (multa iura), aún en ciernes, ha de ser el gran faro que ilumine la retahíla de nuestras abstracciones teóricas y la praxis de nuestras actuaciones jurídicas. La globalización es un verdadero reto para el Derecho, pues ha cambiado radicalmente nuestra realidad social, a la que el derecho sirve. Es preciso crear instituciones globales amparadas por unos principios jurídicos, aceptados universalmente por pueblos y naciones, que, fundados en los derechos humanos y en los valores democráticos, sirvan como instrumento de unión entre todos los habitantes de la tierra. Este ius novum universale será, a

3. El caso Unión Europea como ejemplo del Derecho Internacional del futuro

Teniendo en cuenta los desarrollos anteriores, la Unión Europea se perfila como máximo exponente de las adaptaciones que deben darse en el seno del Derecho Internacional para el cumplimiento de sus funciones.

En primer lugar, es necesario destacar que la Unión Europea cuenta con personalidad jurídica, establecida en el artículo 47 del TUE, según el cual se consolida como la máxima organización internacional de representación de la Unión Europea y con personalidad propia, lo que implica que pueda adherirse como miembro de otras organizaciones internacionales[137].

En segundo lugar, respecto a la implementación de normas de carácter internacional, la Unión Europea asume la corriente dualista en cuanto a la relación existente entre el Derecho nacional y el Derecho de la UE. Lo anterior, se ve reflejado en el efectivo directo del Derecho de la UE y en *la ratio decidendi* del El Tribunal de Justicia de la Unión Europea, como órgano legislativo de la Unión Europea, para la resolución de conflictos de naturaleza comunitaria o internacional.

---

mi entender, fruto del fomento de una cultura jurídica global, así como de la formación de buenos juristas en el ámbito de esta nueva ciencia. Un mundo mejor nos espera si, juntos, cruzamos el mar de las incertidumbres posmodernas. Es tarea de todos los ciudadanos conscientes y de los juristas de los cinco continentes, difundir y aplicar los principios de derecho global, buscando, en suma, la unión de los pueblos y el imperio de la ley. El reto, créanme, vale la pena." Entrevista a Rafael Domingo, ganador del premio Rafael Martínez emperador del consejo general del poder judicial Recuperado de: http://www.legaltoday.com/actualidad/entrevistas/la-globalizacion-es-un-verdadero-reto-para-el-derecho

[137] Artículo 47 TUE. "La Unión tiene personalidad jurídica".

La normativa comunitaria, tanto de carácter originario, tratados constitutivos, como de carácter derivado, reglamentos y directivas, poseen un efecto directo sobre los ordenamientos jurídicos de sus Estados miembros. Lo anterior, supone en primer lugar, subrayar la naturaleza legal especial del Derecho de la de la UE y en segundo lugar, afirmar la efectividad de las garantías previstas en el Tratado de la Unión Europea[138].

Respecto a la naturaleza legal especial del Derecho de la UE, se deduce de los objetivos contenidos en los tratados originarios de la UE, en el sentido de que se reconoce el poder del pueblo y de sus ciudadanos, se crean instituciones que ejercen su poder de manera independiente a la de la soberanía de cada Estado miembro, los ciudadanos de la UE tienen poder participativo a través del Parlamento Europeo y la cuestión prejudicial se instaura como el mecanismo necesario para garantizar la aplicación armonizada del Derecho comunitario.

En cuanto a la efectividad de las garantías previstas en el TUE, cabe destacar que el Derecho comunitario debe ser cumplido no sólo por las instituciones que hacen parte de la Unión Europea, sino por todos sus países miembros[139].

En este sentido, el concepto de efecto directo del Derecho comunitario debería aplicarse al Derecho Internacional en su conjunto. El requisito para que se cumpla este propósito es que las normas de

[138] MARTINES, F. “Direct Effect of Internacional Agreements of the European Union”. European Journal of International Law, Vol. 25, Núm. 1, 2014, pp. 129-147.

[139] CRAIG, P., DE BÚRCA, G. EU Law: text, cases and materials. Oxford: Oxford University Press, 2008, pp. 207-209.

naturaleza internacional sean precisas e incondicionales, es decir, que en el caso de los tratados internacionales, no se hayan pactado reservas con el Estado ratificante.

Para finalizar, es necesario ejemplificar los desarrollos anteriormente, es necesario resaltar el asunto Kadi, a través del cual la jurisprudencia europea ha sido capaz de garantiza la protección de derechos fundamentales a nivel transnacional, dado que en este caso no sólo se cuestionaba la aplicación de normativa europea sino también normativa de carácter internacional[140].

[140] El asunto Kadi se solucionó en la práctica a través de casos sucesivos: Kadi I: Asunto T-315/01, *Kadi* vs. *Consejo y Comisión*, STPI 21 septiembre 2005 [ECLI:EU:T:2005:332]; Asunto T-306/01, Ahmed Ali Yusuf y Al Barakaat International Fundation vs. Consejo y Comisión, STPI 21 septiembre 2005 [ECLI:EU:T:2005:331]; Kadi II: Asuntos acumulados C-402/05 P, C-415/05 P, *Yassin Abdullah Kadi y Al Barakaat International Foundation* v. *Consejo y Comisión*, STJCE 3 septiembre 2008 [ECLI:EU:C:2008:461]; Kadi III: Asunto T-85/09, *Yassin Abdullah Kadi* vs. *Consejo*, STG 30 septiembre 2010 [ECLI:EU:T:2010:418]; Kadi IV: Asuntos acumulados C‑584/10 P, C‑593/10 P y C‑595/10 P, *Comisión, Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte y Consejo v. Yassin Abdullah Kadi*, STJCE de 18 julio 2013 [ECLI:EU:C:2013:518]; GORDILLO PÉREZ, L. I., Constitución y ordenamientos supranacionales, CEPC, Madrid, 2012, especialmente, pp. 353-398; GORDILLO PÉREZ, L. I., Interlocking Constitutions.Towards an Interordinal Theory of National, European and UN Law, Hart, Oxford, 2012, especialmente, 228-257; GORDILLO PÉREZ, L. I., «Hacia una progresiva constitucionalización del poder sancionador del consejo de Seguridad de la ONU», Estudios constitucionales: Revista del Centro de Estudios Constitucionales, Año 10, núm. 1, 2012, pp. 201-244; GORDILLO PÉREZ, L. I.; MARTINICO, G., Historias del País de las Hadas. La jurisprudencia constitucionalizadora del Tribunal de Justicia, Civitas, Madrid, 2015, especialmente, pp. 197-231

PARTE II: LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL DERECHO EN EL S. XXI

CAPÍTULO 3: CAMBIO DE PARADIGMA ANTE LA FORMACIÓN JURÍDICA GLOBAL

I. Consideraciones preliminares

Las transformaciones a las que ha dado lugar la globalización, evidenciadas en los capítulos precedentes, han tenido como consecuencia un cambio de paradigma en la práctica jurídica; los conflictos jurídicos se han internacionalizado, la práctica profesional trasciende las fronteras nacionales y las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) han supuesto una evolución en el funcionamiento de empresas, operadores e incluso de las personas físicas. El ámbito jurídico no es, ni puede ser, una excepción a este cambio. Los organismos internacionales ostentan un papel destacado en los ordenamientos jurídicos internos y las fuentes del Derecho son creadas por agentes que van más allá del poder legislativo estatal. Puede colegirse de estas realidades que la forma en la que sea crea y práctica el Derecho ha evolucionado. En consonancia con esto, la formación jurídica debería evolucionar de igual manera con el fin de lograr que los graduados en Derecho estén preparados para hacer frente a las demandas y necesidades de la sociedad actual.

Dado que este cambio afecta a todos los graduados de Derecho se ha hecho indispensable recurrir al término *jurista global*[141]. Este concepto

[141] El término de jurista global, en español, fue utilizado en el año 2009 para definir a David Kennedy en una entrevista realizada al mismo, pero en ningún momento se define el concepto. Véase: CONTRERAS, F. J. Y RASILLA DEL MORAL, I . "Retrato del jurista global o la ética del nuevo cosmopolitismo. Entrevista a David Kennedy". *Revista Internacional de Pensamiento Político*, I Época, vol. 4, 2009, pp. 71-80. Recuperado de:

hace referencia a la internacionalización de la profesión y a la necesidad de que los graduados estén preparados para resolver conflictos de naturaleza internacional y del mismo modo, desarrollar su trabajo en cualquier parte del mundo.

El objetivo principal de este capítulo es focalizar aquellas realidades que ha supuesto este cambio de paradigma en la formación y práctica jurídica actual y, en consecuencia, analizar las transformaciones que se han dado en el seno de la Universidad y, desde una perspectiva legislativa, con la implementación del EEES.

A través de una metodología deductiva, en primer lugar se analizará de manera concreta el nuevo escenario en el que se encuentra la formación y práctica jurídica, así como el rol que desempeñan los profesionales en el mismo. En la segunda parte de este capítulo, la atención se centrará de lleno en la Universidad, analizando la evolución que se ha producido en sus funciones, la relación existente entre la formación superior y la empleabilidad y el salto de la educación local a la transnacional. Teniendo en cuenta que la tesis de esta investigación radica en que los cambios acaecidos en la sociedad, en el Derecho y en

---

http://www.law.harvard.edu/faculty/dkennedy/publications/retratodeljurista_entrevista.pdf (Fecha de última consulta: 6 de julio de 2015).

Posteriormente en el año 2012, María Pilar Canedo Arrillaga y la investigadora de esta Tesis publicaron un artículo titulado "El jurista global del S. XXI: innovación docente y nuevos perfiles académico-profesionales. La Universidad cómo vértice en la creación y transformación del conocimiento al servicio de la sociedad", en el que se sentaban las bases sobre la internacionalización de los perfiles académico-profesionales y las características del Jurista Global. Recuperado de: http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/127 (Fecha de última consulta: 6 de julio de 2015).

Por lo que respecta al concepto en inglés, *Global Jurist,* fue acuñado desde el año 2001 por la revista *Global Jurist*. Esta revista tiene por objeto publicar artículos relacionados con la influencia de la globalización en el Derecho, pero tampoco se define qué se entiende por Jurista Global. Véanse los números publicados por la revista: http://www.degruyter.com/view/j/gj (Fecha de última consulta: 6 de julio de 2015).

la Universidad, como consecuencia de la globalización, han supuesto también una transformación en el paradigma educativo, la última parte estará dedicada a la convergencia educativa, diseñada en un principio con miras europeas, pero que en la actualidad es un fenómeno global. Así, de la mano del proyecto *Tuning Educational Structures* se analizará esta convergencia desde el prisma español, europeo y global.

II. Realidades que justifican el cambio de paradigma en la formación del jurista actual

1. La sociedad del s. XXI y el papel del jurista en la misma

El jurista actual desarrolla su profesión en un contexto muy diferente al de hace tan solo veinte años[142]. En *términos formales*, el uso de internet ha cambiado el acceso a los expedientes, la búsqueda de jurisprudencia o legislación nacional e internacional, así como la relación entre clientes y colegas. En *términos materiales*, gran parte los conflictos jurídicos se han internacionalizado, contando con un elemento extranjero[143].

[142] "Vivimos en un tiempo de replanteamientos, de los cuales los juristas, a pesar de su característica pereza, no pueden sentirse eximidos: viejas certezas, en las cuales veían encarnadas determinados valores, aparecen ahora como ídolos caídos, mientras las nuevas exigencias desorientan a quienes se habían acostumbrado a una navegación tranquila", p. 343. GROSSI, P. De la codificación a la globalización del Derecho. Navarra: Aranzadi, 2010.

[143] Véase: "Las Universidades de todo el mundo están luchando para comprender cómo preparar mejor a sus estudiantes para un mundo en el que las ideas se han convertido en globales, en el que la investigación en las fronteras del pensamiento en todas las disciplinas requiere contacto y colaboración con colegas a de todo el planeta, y en el que, de forma creciente, comprendemos el papel esencial de las ideas para la gobernanza mundial. Si consideras que una economía es un sistema de input-output que debe ser gestionado, imaginarás el poder público de una forma – si, por el contrario, piensas que una economía es un mercado que distribuye recursos para su uso más productivo a la sombra de un sistema de precios, harás algo completamente distinto. Desafortunadamente, el conocimiento sobre cómo

En la *esfera civil* han aumentado significativamente los matrimonios entre personas de diferente nacionalidad; el número de divorcios que deben reconocerse en un país diferente a aquel en donde fue celebrado; la cantidad de adopciones de menores extranjeros; el número de testamentos y herencias de carácter transfronterizos, o las reclamaciones de alimentos en el extranjero, entre otros.

En el *ámbito comercial y de inversión* cada vez son más los litigios de carácter internacional entre empresas extranjeras y cada día se firman nuevos Tratados de Libre Comercio de carácter bilateral o multilateral. Gran parte de estos casos son solucionados a través de mecanismos alternativos de resolución de conflictos y en concreto, a través del Arbitraje. España ocupa el ranking de pleitos internacionales ante el CIADI y el Derecho de Inversión cobra relevancia como un área nueva del Derecho[144].

En el *Derecho penal* destaca la internacionalización de los litigios como consecuencia del incremento del terrorismo internacional y la comisión de delitos por parte de extranjeros en cualquier país del mundo. El Derecho Penal Internacional, junto con el Derecho Internacional Penal, se posiciona como una nueva ciencia.

---

funciona el mundo se halla distribuido de forma muy desigual y, con demasiada frecuencia, las ideas viajan del centro a la periferia sin las críticas que las acompañan ab origine. Las universidades, a menudo, son el eje impulsor para estos movimientos y podrían hacer mucho más para asegurar una distribución más equitativa del conocimiento y un compromiso más completo, no sólo con lo que es conocido, sino, asimismo, con lo que se desconoce, las debilidades y los vacíos críticos en nuestro conocimiento".

[144] Véase: http://www.elmundo.es/economia/2015/05/13/5550fd67268e3ee11e8b456e.html (Fecha de última consulta: 6 de junio de 2015).

En el mismo orden de ideas, en el *área laboral* también se ha producido una internacionalización con la regulación de trabajadores extranjeros.

Sin lugar a dudas, por tanto, la internacionalización y globalización de la profesión jurídica afecta a todas las áreas del Derecho y no sólo a las relacionadas Derecho Internacional. Por ello resulta necesario lograr la internacionalización del programa de Derecho entendido de manera integral. El factor internacional tendría que ser tenido en cada una de las asignaturas de la carrera (Derecho Civil, Derecho Comercial, Derecho Penal, etc.) y de manera profunda y esencial a través de las asignaturas de Derecho Internacional Público y Derecho Internacional Privado.

El jurista en este nuevo escenario debe estar preparado para defender a sus clientes más allá de sus fronteras nacionales, lo que implica el dominio de una segunda lengua; la capacidad de prever las exigencias, comprender y aplicar la legislación de otros ordenamientos jurídicos, y en consecuencia, la investigación de fuentes nacionales e internacionales necesarias para resolver cada caso. En definitiva, el nuevo jurista debe contar con las herramientas suficientes para adaptarse a los cambios que necesariamente enfrentará a lo largo de su carrera profesional. De otro modo, estará abocado a ser un profesional de perfil bajo, incapaz de resolver los principales problemas que se le presenten en su vida laboral.

2. Nuevos perfiles académico-profesionales: el jurista global del s. XXI

En este marco de transformaciones, es necesario analizar el perfil académico-profesional del jurista [145] . La definición de perfiles

[145] "Hay un fortísimo estado de opinión que sugiere que estamos ya entrando en una nueva "era" como consecuencia de una nueva "revolución", y, claro está, todos suponemos que tal

académicos-profesionales en las titulaciones se hace imprescindible para lograr una formación acorde con la sociedad actual[146]. Se trata de definir las competencias genéricas y específicas que deben adquirir los estudiantes de una determinada titulación teniendo en cuenta las exigencias de la sociedad y del mercado laboral. Partiendo de ellas, articular los conocimientos teóricos y prácticos y las metodologías a llevar a cabo para garantizar que al final del proceso de aprendizaje esas competencias hayan sido adquiridas[147].

Por lo que respecta al perfil profesional del graduado en Derecho, existen distintas posibilidades que van desde las salidas más tradicionales como son la de abogado, notario, registrador, funcionario de la administración pública o abogado de la empresa privada; a otras menos conocidas como funcionarios de organizaciones internacionales o de asociaciones y organizaciones no públicas, como ONG o sindicatos[148].

---

cosa exigirá un nuevo tipo de jurista. Pero no sabemos a ciencia cierta en qué consistirá ser jurista en el nuevo mundo que se nos anuncia como ineluctable. Hasta hace bien poco parecía que la figura del jurista como tal tendía a desdibujarse en un mundo profundamente invadido por criterios económicos, de total maleabilidad y cruzando por corrientes supranacionales de poder. En tal mundo, las viejas estructuras jurídicas que proporcionaron su asiento al Estado nacional empezaban a esfumarse y el papel del jurista como articulador de la convivencia en ese ámbito se iba con ellas", p. 14. LAPORTA, F. J. *La enseñanza del Derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*. Madrid: Librería del BOE, 2002.

[146] En este sentido, véase: GONZÁLEZ, J. y YAROSH, M. "Building Degree Profiles. The Tuning Approach". *Tuning Journal for Higher Education.* Issue No. 1, November 2013, pp. 37-71. "The definition of degree profiles has advanced significantly through reflection during the latest period of the Tuning project. It appeared first as a rather tentative definition in a Framework for Qualifications of the European Higher Education Area: either the specific (subject) field(s) of learning of a qualification or to the broader aggregation of clusters of qualifications of programmes from different fields that share a common emphasis or purpose", pp. 45-46

[147] RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. Y GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M. *Enseñar Derecho en el Siglo XXI*. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho. Pamplona: Thomson Aranzadi, 2009, p. 93.

[148] Aneca. Libro Blanco. Título de Grado en Derecho. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf (Fecha de última consulta: 8 de mayo de 2014).

La influencia de la globalización ha generado demandas y necesidades que se consideran comunes en el mercado global respecto al trabajo de los juristas. Por esta razón los graduados en Derecho deben estar en condiciones de atender estas demandas con independencia del lugar en que surjan o los factores internacionales que estén en juego. Todo esto conlleva la aparición de un nuevo perfil académico-profesional que contribuya a la formación del *jurista global del s. XXI.*

La interdisciplinariedad de las ciencias juega un papel destacado en la definición de este nuevo perfil académico-profesional. Este hecho se ve reflejado en el rediseño de los programas de Derecho ofrecidos por la mayoría de facultades tanto en España como especialmente en buena parte del resto del mundo. Así, hoy en día estos planes de estudio han evolucionado hacia carreras conjuntas en que no sólo se estudia la relación entre el Derecho y la Economía, tal y como venía acostumbrándose desde hace unas décadas, sino con las relaciones con la Informática, las Ciencias Políticas, las Relaciones Laborales o las Relaciones Internacionales[149].

[149] Véanse la oferta de Grados interdisciplinares en el Área del Derecho ofertadas por diferentes universidad públicas y privadas en España:

Universidad de Deusto: Derecho y Especialidad Económica, Derecho y Administración de Empresas, Derecho y Especialidad en el Derecho de las TIC, Derecho y Relaciones Laborales, Relaciones Internacionales y Derecho: http://www.deusto.es/cs/Satellite/deusto/es/estudios/grados-1?buscar=si&pagename=Estudiantes%2FPage%2FEST_BuscadorGrados_TPL&cid=1340042340763&c=Page&hizkuntza=es&localizador=3000527900%3B1340042333346%3B1340042340763%3B&todosCampus=todos&bilbao=Bilbao&sanSebastian=Donosti&numAreas=10&areaInteres1=1336640880790&todosGrados=todos&tipoGrado1=1336640811384&tipoGrado2=1336640811407&numTipo=2#resultados (Fecha de última consulta: 31 de marzo de 2015).

Universidad Carlos III: Derecho, Doble Grado en Derecho y Administración de Empresas, Doble Grado en Derecho y Ciencias Políticas, Doble Grado en Derecho y Economía, Doble Grado en Estudios Internacionales y Derecho (http://www.uc3m.es/ss/Satellite/UC3MInstitucional/es/ListadoCategorias/1371206607588/Titulaciones_de_Grado Fecha de última consulta: 31 de marzo de 2015).

Siguiendo en la línea de las influencias que han marcado el rediseño del perfil académico-profesional, es necesario destacar la tendencia actual de reducción del cuerpo funcionarial español. Este hecho obedece en gran medida a la crisis económica a la que se enfrenta España, que conlleva una disminución de las plazas ofertadas para puestos funcionariales nuevos y una disminución salarial en puestos ya existentes [150] . Sin lugar a dudas, este hecho también influye en la determinación del perfil del jurista global, ya que anteriormente el cuerpo funcionarial era una de las salidas clave para los licenciados en Derecho y por lo tanto, gran parte de su formación estaba centrada en la adquisición de competencias relacionadas con este campo [151]. En este sentido, es necesario plantear también un cambio en el acceso a la función pública, en términos de formación y evaluación, así como de perfiles y categorías profesionales. Lo anterior, teniendo en cuenta que este tipo de concurso-oposición está más centrado en la evaluación de

---

ESADE: Derecho, Derecho y Global Governance, Doble Grado Derecho y Administración de Empresas (http://www.esade.edu/grados/esp/ged Fecha de última consulta: 31 de marzo de 2015).

Universidad de Sevilla: Derecho, Doble Grado en Administración y Dirección de Empresas y Derecho, Doble Grado en Derecho y Economía, Doble Grado en Derecho y en Finanzas y Contabilidad, Doble Grado en Derecho y Gestión y Administración Pública (http://www.us.es/estudios/grados/alfabetico Fecha de última consulta: 31 de marzo de 2015).

[150] La primera rebaja salarial se produjo en el año 2010 bajo la presidencia de José Luis Rodríguez Zapatero: http://www.elmundo.es/elmundo/2010/05/12/espana/1273649265.html (Fecha de última consulta: 28 de septiembre de 2014).

El sueldo de los funcionarios se han mantenido congelados desde entonces: http://economia.elpais.com/economia/2014/09/23/actualidad/1411486231_544946.html (Fecha de última consulta: 28 de septiembre de 2014).

[151] Véase: Canedo Arrillaga, M. P. y Comellas Angulo, P. «El jurista global del S. XXI: innovación docente y nuevos perfiles académico-profesionales". En VVII CIDUI: La Universitat, una institució de la societat/ VII: La Universidad, una institución al servicio de la sociedad / VII: The University, an institution of Society. Barcelona: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Lleida, Universitat de Girona, Universitat Rovira i Virgili, Universitat Oberta de Catalunya, y ACUP (Associació Catalana d'Universitats Públiques). Recuperado de: http://cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/127

conocimientos teóricos relacionados con el área en concreto y no en términos de competencias según cada uno de los perfiles profesionales públicos[152].

[152] Véase la crítica que en este sentido hace el autor Rafael Jiménez Asencio a la formación de empleados públicos en el País Vasco tras el establecimiento del Estatuto Básico del Empleado Público en el año 2007: "Si se quiere caminar por este sendero, abandonando por tanto la angosta y periclitada vía de la estructura actual de las pruebas selectivas (que acreditan «conocimientos propios del sistema educativo» más que de los puestos de trabajo), necesariamente se ha de ir hacia la configuración de *perfiles de puestos de trabajo* en los que se detallen de forma precisa cuáles son las funciones y tareas necesarias para su desempeño, así como se recojan expresamente qué *competencias profesionales* se requieren para desempeñar ese puesto de trabajo (o, en su caso, esa agrupación de puestos de trabajo).

Nuestro sistema tradicional de oposiciones (o de concurso-oposición) sigue girando principalmente en torno a las pruebas de conocimientos y a unas descafeinadas pruebas de acreditación de destrezas (las denominadas «pruebas practicas»). Unos conocimientos que se deben acreditar según lo establecido en unos caducos «temarios de oposiciones», donde el esfuerzo principal del aspirante radica en memorizar temas que, por lo común, ya ha acreditado su conocimiento en el sistema educativo. La percepción de que la Administración Pública no se fía de su propio sistema educativo no deja de tener un efecto desalentador. Pero más importancia tiene que esos métodos tradicionales de comprobación de conocimientos no se podrán mantener por mucho tiempo. En efecto, la puesta en marcha del EEES, que conlleva (entre otras cosas) el replanteamiento metodológico de la enseñanza superior (o de Grado), supondrá (ya está suponiendo) un peso mayor de otras «competencias» diferentes al conocimiento memorizado en la formación de esos universitarios. El empuje de determinadas destrezas y habilidades, así de las aptitudes y actitudes de los alumnos hacia las diferentes materias objeto de estudio, representarán (ya están representando) una pérdida de peso específico de la sacrosanta memoria en la formación de los diferentes profesionales.

Sin duda este proceso ha venido impulsado por la sociedad del cono- cimiento y, más concretamente, por el desarrollo efectivo de las tecnologías de la información y de las comunicaciones. La era de Internet y el desarrollo de esa sociedad del conocimiento obligan necesariamente a modular el aprendizaje y, por tanto, debería tomar nota la Administración Pública de forma inmediata que tales cambios radicales de contexto le tienen influir de forma obvia.

Hay que repensar, de acuerdo con las coordenadas descritas, el trazado de las pruebas selectivas de acceso al empleo público. Más tarde o más temprano es una tarea que habrá de afrontarse. Quien más tarde lo haga peores resultados obtendrá en los procesos selectivos y, por tanto, tendrá un empleo público de baja calidad que arrastrará una mala administración. O no hará efectivo plenamente en este campo el principio de buena administración", pp. 667-668. "La formación de los empleados públicos tras el EBEP: ¿cambio de paradigma?". Revista Vasca de Administración Pública, núm. 87-88/2010, pp. 637-688. Recuperado de: https://www.euskadi.net/r61-s20001x/es/t59aWar/t59aMostrarFicheroServlet?t59aIdRevista=2&R01HNoPortal=true&t59aTip

En este orden de ideas, también deben tenerse en cuenta los cambios producidos en la legislación respecto a los requisitos para acceder a las profesiones de Abogado y Procurador. Teniendo en cuenta la legislación actual para acceder a estas profesiones, que será detallada posteriormente, los graduados en Derecho deben estar en posesión de un Máster Oficial, realizar una serie de prácticas y una prueba de aptitud profesional. Teniendo en cuenta que anteriormente no era necesario cumplir con ninguno de los requisitos mencionados, estos cambios también influyen en el diseño de los planes de estudios de la carrera de Derecho, con el fin de garantizar que los graduados lleguen al nivel de máster con las competencias generales y específicas requeridas para unos estudios de posgrados.

A la luz de lo anterior, el perfil académico-profesional del jurista global se encuentra marcado por la reorientación de los mercados nacionales y locales, en donde prima la restricción en el acceso a los cuerpos funcionariales, la transnacionalización de las ciencias jurídicas, la interdisciplinariedad y el endurecimiento en los criterios de acceso a los cuerpos de Abogado y Procurador.

oEjemplar=R&t59aSeccion=38&t59aContenido=20&t59aCorrelativo=1&t59aVersion=1&t59aNumEjemplar=88 (Fecha de última consulta: 8 de agosto de 2015).

III. La Universidad del s. XXI: vértice en la creación y difusión del conocimiento

1. Funciones principales de la Universidad: una institución al servicio de la sociedad

La institución de la Universidad, cuyo origen se remonta a la Edad Media, tiene como funciones tradicionales la transmisión de la cultura, la educación de nuevos hombres de ciencia y la enseñanza de las profesiones e investigación científica[153]. Estas funciones, ya asentadas por Ortega y Gasset a principios del siglo pasado, no distan en gran medida de las ideadas para la universidad del s. XIX y de las inspiradoras de las universidades actuales, aunque las circunstancias hayan variado sustancialmente debido al aumento en el número de estudiantes, al salto a la educación transnacional o a la internacionalización de la universidad y de la educación, tal y como ha sido evidenciado en el capítulo anterior[154].

[153] Ortega y Gasset, J. *Misión de la Universidad.* Edición de Palma, R. J. A., con indicaciones y notas para los cursos y conferencias, Buenos Aires, 2001, p. 6. Recuperado de: http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf, (Fecha de última consulta: 1 de septiembre de 2012).

Al hilo de las funciones de la Universidad, Quintero Olivares señala: "Desde muchos sectores implicados en la Universidad se asegura que la Universidad del futuro ha de cumplir una función totalmente diferente a la que en su tiempo pudo tener. Hoy se dice que la Universidad ha de adaptarse a las necesidades de cientos de miles de estudiantes distribuidos en cientos de centros". Quintero Olivares, G. *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*. Navarra: Aranzadi, 2010, p.22.

[154] "La segunda mitad de nuestro siglo (refiriéndose al s. XX) pasará a la historia de la educación superior como la época de expansión más espectacular; a escala mundial, el número de estudiantes matriculados se multiplicó por más de seis entre 1960 (13 millones) y 1995 (82 millones)". UNESCO, Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción, 1998. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

Desde la perspectiva del ordenamiento español, la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades, señala en su artículo primero las siguientes funciones de la Universidad, como institución al servicio de la sociedad: "la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura; la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística; la difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de la vida, y del desarrollo económico, y la difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida"[155].

Al tratar las implicaciones de la globalización en las funciones de la Universidad del s. XXI existen dos posturas encontradas: *la modernista y la postmodernista*[156]. Por lo que respecta a la primera, los autores que la defienden consideran que, a pesar de los cambios que hayan podido producirse en la sociedad, las funciones de la universidad deben ser las mismas que las tradicionales; es decir, la producción cultural, la docencia y la investigación[157]. En cambio, los postmodernistas mantienen que, teniendo en cuenta la sociedad actual y más si cabe, la sociedad del conocimiento, la universidad debe reorientar sus funciones hacia otras de carácter más social. Éstas serían: "la función de cambio social,

[155] Ley Orgánica, de 21 de diciembre, de Universidades. Título preliminar, artículo 1.

[156] En la corriente modernista destacan los académicos Filmer y Kumer. Por lo que respecta a la corriente postmodernista: Bauman, Cowen y Scott.

[157] La postura adoptada por esta corriente modernista se debe a que: "defienden que la idea de la universidad europea del siglo XXI es una continuidad y evolución de la tradición liberal que contempla la adquisición del saber como un fin suficiente en sí mismo". García Ruiz, M. J. "Impacto de la globalización en la universidad europea del s. XXI". *Revista de Educación*. 2011, Nº 356, septiembre-diciembre, p. 513.

la función de enseñanza e investigación dirigida en respuesta a las demandas laborales, y la función de innovación"[158].

Esta investigación se enmarca dentro de la *tesis postmodernista,* ya que considera que las circunstancias que rodean la Universidad del s. XXI distan en gran medida de las de la Edad Media, si se tienen en cuenta los cambios producidos en el seno de esta Institución como consecuencia de la globalización, tal y como ha sido explicado en el capítulo precedente. Por ello, las funciones de la Universidad actual no se oponen a las tradicionales, pero deben reorientarse con el fin de adaptarse a las circunstancias de la sociedad actual[159]. Esta adaptación resulta requisito *sine qua non* para alcanzar el objetivo primordial de la universidad de estar al servicio de la sociedad. De esta manera, teniendo en cuenta esta evolución en las funciones de la Universidad, la enseñanza iría de la mano de la investigación, siendo un factor clave para estudiantes y profesores de manera transversal a lo largo de su formación universitaria, dejando de ser dos mundos separados. Esta interpretación da acceso a los estudiantes al mundo de la investigación que, en la mayoría de los casos, resultaba restringido a algunos docentes. Además, en el marco de la sociedad del conocimiento, la innovación debe tener un papel destacado en la Universidad, así como la responsabilidad social universitaria, centrada en la formación ética e integral de sus estudiantes y de acuerdo a los estándares actuales, al margen de los beneficios económicos que esto pueda conllevar. De lo anterior, dependerá su contribución al bien público y al desarrollo democrático de cualquier país, así como la capacidad para superar los

[158] Ibíd. p. 40

[159] "Reconocemos los factores de la globalización pero no hemos resuelto cómo debemos preparar a los más jóvenes para sobrevivir y prosperar en un mundo que será diferente al que hemos conocido o, incluso, imaginado". Gardner, H. *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós, 2007.

avatares económicos que pueda sufrir [160]. En última instancia, la Universidad se encuentra en la encrucijada de formar a los estudiantes bajo el prisma de una educación que responda a las necesidades actuales y futuras[161].

2. Universidad y empleabilidad

Una vez analizadas las funciones de la Universidad, se considera pertinente estudiar la relación existente entre la formación que los estudiantes reciben en el seno de esta institución y su grado de empleabilidad [162]. Esta variable, al hilo de lo apuntado anteriormente, entra de lleno en el debate sobre si la Universidad debe tener en cuenta o no las demandas actuales de la sociedad y del mercado laboral en la formación integral de sus estudiantes, con el fin de que los graduados

[160] Pastor, M. L., Martínez Muñoz, L. F., López Pastor, V. M. (Coords.), *La innovación docente en el EEES.* Almería: Universidad de Almería, 2009, p. 13.

En el mismo sentido, Robert Cowen, profesor emérito en el Instituto de Educación de la Universidad de Londres, considera que la función de las universidades es contribuir al bienestar general de la sociedad a través de la generación de conocimiento, la búsqueda de la verdad y la formación de las generaciones futuras. Esta información ha sido obtenida de la conferencia inaugural que ofreció en el Congreso de Internacional de Docencia Universitaria e Innovación (CIDUI 2012). Recuperado de: VII CIDUI: LA UNIVERSITAT, UNA INSTITUCIÓ DE LA SOCIETAT / VII: LA UNIVERSIDAD, UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD // VII: THE UNIVERSITY, AN INSTITUTION OF SOCIETY, Celebrado en Barcelona el 4, 5 y 6 de julio de 2012. Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Lleida, Universitat de Girona, Universitat Rovira i Virgili, Universitat Oberta de Catalunya, y ACUP (Associació Catalana d' Universitats Públiques), ISBN: 978-84-695-4073-2.

[161] "En un mundo en constante evolución, saber anticipar los cambios y los posibles impactos que nos esperan a medio y largo plazo es clave para el éxito". Fundación de la Innovación Bankinter. *La educación del s. XXI. Una apuesta de futuro*, 2012. Recuperado de: http://www.fundacionbankinter.org/system/documents/8498/original/FTFXVI_Educacion_FINAL.pdf, p. 16.

[162] Stein, T. "The Compatibility of the European Fund to fight youth unemployment" with the German Legal Order". En Moreiro González, C*. The New Deal for Europe Revisited*. Madrid: Difusión Jurídica y Temas de Actualidad S.A., 2015, pp. 49-58.

puedan tener mayores probabilidades de encontrar un empleo acorde con su perfil al terminar su formación. Si por el contrario se considera que estas variables no se encuentran en una dicotomía, sino que son compatibles, podría encontrarse la fórmula para aportar una formación integral que además, esté en armonía con las necesidades de la sociedad. En otras palabras, se trataría de tejer puentes entre el mundo académico y laboral. Esto no significa que se abogue por la *mercantilización de la universidad*, pero no resulta posible ni asumible obviar las legítimas expectativas que los estudiantes tienen al entrar a la Universidad, que no son otras que lograr una formación de calidad que les permita desarrollarse tanto a nivel personal como profesional[163].

[163] En este sentido, un grupo de graduados en Derecho de las universidades de San Francisco, Southwestern, San Diego's Thomas Jefferson, San Francisco Golden Gate University y California Western School of Law, han presentado una demanda en contra de las mismas por la expectativa que éstas les habían creado de conseguir un trabajo al finalizar sus estudios que no correspondían con la realidad: "Su historia es parecida a la de miles de licenciados de Derecho en las universidades de Estados Unidos que cada año apuestan por estudiar leyes en facultades de gran prestigio. Estas atraen a sus clientes barajando datos muy atractivos de empleabilidad, con cifras de hasta por encima del noventa por ciento en cuanto al número de graduados que han conseguido integrarse en el mercado de trabajo. Un espejismo que en muchos casos contrasta con la dura realidad de un mercado saturado de abogados y la fuerte competencia de internet. Los recién licenciados, tras meses de infructuosa búsqueda de trabajo en su campo de especialidad, se ven obligados a tener que aceptar el primer empleo que encuentran en restaurantes, tiendas o lo que sale al paso. Intentan, entre otras cosas, hacer frente a los costosos préstamos que han de devolver a los bancos que han financiado sus estudios, muchas veces por valor de más de 100.000 dólares. […]Las estadísticas de empleabilidad que manejan las universidades están basadas en los criterios de la American Bar Association (ABA), la asociación americana de abogados. Si bien es cierto que esos criterios se han modificado recientemente, tras la demanda presentada por las universidades. El cambio significa que las cifras de empleabilidad son ahora menos atractivas que tiempo atrás." Véase: http://internacional.elpais.com/internacional/2013/04/11/actualidad/1365692337_988176.html (Fecha de última consulta: 31 de agosto de 2014).

Otro caso análogo, fue el de un estudiante de Derecho de la Universidad de Boston que reclamó la devolución de las costas de matrícula abonadas durante los años de su carrera, teniendo en cuenta que no le interesaba obtener el título universitario con vista en los índices tan bajos de empleabilidad que le esperaba. Véase: http://www.huffingtonpost.com/2010/10/20/boston-college-law-studen_n_769364.html (Fecha de última consulta: 1 4de septiembre de 2014).

La economía mundial se encuentra aún sumida en una encrucijada y uno de los temas más candentes es el elevado número de jóvenes con formación universitaria que se encuentran en situación de desempleo[164]. En este sentido, cabe de nuevo preguntarse por el papel que debe ejercer la Universidad. Por su parte la Comisión Europea ha manifestado que la empleabilidad de los jóvenes graduados europeos es uno de sus principales objetivos, y así se desprende de las convocatorias de investigación y publicaciones más recientes[165]. Concretamente, su

---

En este mismo sentido, un problema grave en el caso de las universidades estadounidenses, son los altos costos que los estudiantes deben asumir, a través de diferentes créditos, que después difícilmente pueden pagar porque no encuentran un trabajo acorde a sus calificaciones o con remuneraciones apropiadas: "When he entered law school, the economy was flourishing, and he had every reason to think that with a prestigious degree he was headed for a secure well-paying career. He convinced his parents, who work in Silicon Valley, that he had a plan. "I would spend three years at school in New York, then work for a big law firm and make $160,000 a year," said Mr. Wang, 29. "And someday, I would become a partner and live the good life." Véase: http://www.nytimes.com/2015/04/27/business/dealbook/burdened-with-debt-law-school-graduates-struggle-in-job-market.html?_r=0

Además, critican las dificultades a las que se enfrentan los graduados en la búsqueda de trabajo como parte de la crisis económica y con base en el número de puestos disponibles en relación con el número de graduados que o la exigencia del requisito del BAR para ser abogados, que luego muchas empresas no requieren: "ten months after graduation, only 60 percent of the law school class of 2014 had found full-time long-term jobs that required them to pass the bar exam."Véase: http://www.nytimes.com/2015/08/25/opinion/too-many-law-students-too-few-legal-jobs.html

[164] La tasa de paro en España alcanzó su máximo nivel en el primer trimestre de 2013, con un 26,94% y un total de 6.278.000 parados. En el primer trimestre de 2015 la tasa de paro fue de 22,37% y el total de parados 5.149.000.Véase: http://www.ine.es/prensa/epa_tabla.htm (8 de agosto de 2015).

En el año 2015, la tasa de paro de menores de 25 años es del 49,2% y en el caso de mayores de 25 años es del 20,4%. Véase: http://www.datosmacro.com/paro-epa/espana (Fecha de última consulta: 8 de agosto de 2015).

En el contexto del paro juvenil, destaca el número de titulados que trabajan en puestos por debajo de su formación o para los que incluso no se requiere formación, 70.000 según el informe de la Fundación CYD del año 2013. Véase: Fundación Conocimiento y Desarrollo. Informe CYD 2013. La contribución de las universidades españolas al desarrollo. Recuperado de: http://www.crue.org/Boletin/Documents/73Boletin/Informe_CYD_2013.pdf

[165] Véase: Open Call for tender EAC/06/2011: "What makes the difference? A qualitative appraisal of higher education graduate employability in Europe" y "The employers' perspective

preocupación radica en analizar la combinación de competencias generales y específicas que harían a un graduado más empleable, es decir, con estar en una posición más favorable para encontrar trabajo[166].

La empleabilidad es definida por CEDEFOP (*European Centre for the Development of Vocational Training*) como "la combinación de factores que permiten a un individuo obtener un trabajo, quedarse en ese trabajo y ascender a lo largo de su carrera profesional"[167]. Estas características hacen referencia en primera instancia al perfil del estudiante, gracias al cual pueda obtener un trabajo. Por otra parte, esta definición de empleabilidad hace alusión a la formación integral y al aprendizaje a lo largo de la vida, *Lifelong Learning*, que pueda ayudar a un individuo a ascender en su carrera profesional.

En este sentido, el informe *New Skills for New Jobs* hace hincapié en la relación existente entre las tasas de desempleo y los niveles de educación de los desempleados. La tasa de empleo es del 85% para aquellos ciudadanos con una alta cualificación, mientras que para aquellos con estudios medios y básicos es del 70% y 50% respectivamente. En este sentido, se señala la importancia de promocionar la educación continua, *Lifelong Learning,* como una garantía de futuro, ya que la preocupación por la excelencia no debe abarcar sólo

---

Employers' perception of graduate employability": http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_304_sum_en.pdf

[166] Open Call for tender EAC/06/2011. What makes a difference? A qualitative appraisal of higher education graduate employability in Europe: the employers' perspective.

[167] CEDEFOP. Terminology of European Education and Training Policy. Publications Office: Luxemburg, 2008. Recuperado de: http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF (Fecha de última consulta: 16 de junio de 2014).

la enseñanza superior y las generaciones presentes, sino que tiene que englobar a todas los sectores de la sociedad[168].

IV. Convergencia global en materia educativa: desde la *Magna Charta Universitatum* hasta nuestros días

1. Análisis de la convergencia europea: Desde la *Magna Charta Universitatum* hasta la actualidad

A. Origen

El origen de la revolución educativa superior en la que Europa se encuentra aún sumida, se remonta al novecientos aniversario de la

[168] En esta línea, otro informe de gran calado es aquél que se ha encargado de analizar los nuevas profesionales que van a surgir entre el 2010 y el 2030 a la luz de los avances científicos y tecnológicos. Se trata del informe "*The shape of Jobs to come*" elaborado en enero de 2010 por un grupo de investigación especializado en esta área. Entre el elenco de nuevas profesiones que auguran vayan a crearse, en el área jurídico señalan como nuevo perfil, el abogado virtual. Según este estudio, cada año la sociedad dependerá más de las tecnologías y de internet y muchísimas situaciones al amparo del Derecho se crearán a través de este medio. Talwar, R. y Hancock, T. *The shape of Jobs to come.* Possible New Careers Emerging from Advances in Science and Technology, 2010. Recuperado de: http://fastfuture.com/wp-content/uploads/2010/01/FastFuture_Shapeofjobstocome_FullReport1.pdf (Fecha de última consulta: 6 de junio de 2012).

En este sentido, es necesario destacar también la dicotomía que existe entre algunas profesiones jurídicas y la falta de enseñanza de las mismas a lo largo del Grado en Derecho. Es el caso del Derecho de la Competencia y de los Mecanismos Alternativos de Resolución de Conflictos, como el arbitraje, la conciliación y la mediación. En este sentido, véanse: CANEDO ARRILLAGA, M. P. y GORDILLO PÉREZ, L. I. "Cómo formar Abogados especialistas en Derecho de la competencia: una propuesta integrada". En CARRETERO GONZÁLEZ, C., DE MONTALVO JÄÄSKELÄINEN, F. (Dirs.), GISBERT POMATA, M. y SERRANO MOLINA, A. (Coord.) *Retos de la Abogacía ante la Sociedad Global*. Madrid: Thompson-Aranzadi, 2012, pp. 411-424; CANEDO ARRILLAGA, M. P. y GORDILLO PÉREZ, L. I. "La formación integral de juristas especializados en Derecho de la Competencia". *Revista de Innovación docente en Derecho y Empresa*, 2012, pp. 163-177: y CANEDO ARRILLAGA, M. P., POTOCKOVA, D. y STULBERG, J. B. "Minimizing Communication Barriers". En HONEYMAN, C., COBEN, J. y DE PALO, G. *Rethinking Negotiation Teaching*. Minneapolis (Minnesota – US): DRI Press, Hamline University School of Law, 2009, pp. 315-328.

Universidad de Bolonia, motivo elegido por un grupo de rectores europeos para reunirse en la ciudad del mismo nombre y tratar el estado de la educación superior en Europa[169]. Fruto de esta reunión nació el 18 de septiembre de 1988, la *Magna Charta Universitatum*, punto de partida en la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, en adelante, EEES[170].

El objetivo nuclear de esta reunión era incentivar a la sociedad europea a que tomase conciencia del papel que las universidades debían desarrollar a la luz de "una sociedad que se transforma y se internacionaliza"[171]. La Universidad es definida en el preámbulo de la *Magna Charta* como "centro de cultura, conocimiento y de investigación, sede del desarrollo cultural, científico y técnicos de los que pende el porvenir de la humanidad". El nacimiento de la Unión Europea, como punto de inflexión en el contexto de estas transformaciones, no sólo a nivel europeo sino a nivel internacional, es también tenido en cuenta en la *Magna Charta Universitatum,* al señalar en su preámbulo la previsión de una colaboración más estrecha entre los pueblos, tras la supresión de

[169] En concreto, se trataba de los rectores de las universidades de Bolonia, París I, Lovaina, Utrecht y Barcelona.

[170] En la actualidad, la *Magna Charta Universitatum* ha sido firmada por 721 universidades correspondientes a los siguientes 79 países: Albania, Alemania, Andorra, Argentina, Armenia Australia, Austria, Azerbaiyán, Bahréin, Bélgica, Bosnia-Herzegovina, Brasil, Bulgaria Camboya, Canadá, Chile, China, Chipre, Colombia, Croacia, Dinamarca, Ecuador, Egipto, El Salvador, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estados Unidos, Estonia, Filipinas, Finlandia, Francia, Georgia, Ghana, Grecia, Guatemala, Holanda, Hungría, India, Indonesia, Irán, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Kazakstán, Kosovo, Kyrgyzstan, Letonia, Líbano, Lituania, Macedonia, Malta, Marruecos, México, Moldavia, Nigeria, Noruega, Paraguay, Perú, Polonia, Portugal, Puerto Rico, Reino Unido, República Checa, República Dominicana, Rumania, Rusia, Serbia, Sudáfrica, Suecia, Suiza, Túnez, Turkmenistán, Turquía, Ucrania, Uzbekistán, Venezuela y Zimbabue. http://www.magna-charta.org/default.aspx?lang=en (Fecha de última consulta: 22 de julio de 2012).

[171] Preámbulo de la *Magna Charta Universitatum.* Debe ser tenido en cuenta el contexto en el que fue redactada la *Magna Charta Universitatum*, y es que cuatro años después de su redacción estaba prevista la supresión definitiva de las fronteras intercomunitarias y se preveía una colaboración en aumento entre los estados europeos.

las fronteras intracomunitarias, prevista para cuatro años después de la citada reunión en Bolonia[172].

Entre los fines perseguidos por la *Magna Charta Universitatum*, destaca en primer lugar la necesidad de alcanzar de una formación permanente, *Lifelong Learning*, a través de la cual incrementen los niveles de enseñanza en cualquier etapa de la vida. En segundo lugar, incentivar la educación en el respeto de los equilibrios del entorno natural y de la vida, y resaltar la labor de las universidades en el desarrollo cultural, científico y técnico, de los que pende el porvenir de toda sociedad. Como principios rectores para el logro de estos objetivos se estableció el carácter indisociable de la relación entre la docencia y la investigación y la búsqueda de la excelencia de las universidades europeas y la libertad de enseñanza, investigación y formación.

B. El Espacio Europeo de Educación Superior

a. Establecimiento

Desafortunadamente, la *Magna Charta Universitatum* no contó con el respaldo esperado y su eco no fue más allá de meras pretensiones. No obstante, constituyó el germen de un movimiento en torno a los cambios educativos reclamados por una sociedad internacional cambiante y 10 años después de su creación, el 25 de mayo de 1998, fue firmada en París la Declaración de la Sorbona. En esta ocasión, el motivo de la reunión fue el setecientos aniversario de la Universidad de la Sorbona y

[172] Preámbulo de la Magna Charta Universitatum: “Los Rectores de las Universidades europeas abajo firmantes, reunidos en Bolonia con ocasión del IX Centenario de la más antigua de ellas, cuatro años antes de la supresión definitiva de las fronteras intracomunitarias y ante la perspectiva de una colaboración más amplia entre todos los pueblos europeos, estiman que los pueblos y los Estados han de ser conscientes del papel que las universidades deberán tener en el futuro en una sociedad que se transforma y se internacionaliza”.

en ella estuvieron presentes los Ministros de Educación francés, italiano, alemán e inglés. En esta Declaración se plasmaron las ideas surgidas en la anterior reunión de Bolonia y de nuevo se hizo hincapié en las transformaciones de las que estaban siendo objeto tanto la sociedad como el mercado laboral y la necesidad por ende de una reforma educativa al hilo de dichos cambios[173].

La Declaración de la Sorbona supuso un notable impacto, a la luz del número de reuniones y publicaciones que la precedieron[174]. Así, un año después tuvo lugar la reunión que sin duda marcó un punto de inflexión en materia de educación superior europea: la Declaración de Bolonia de 19 de junio de 1999 a través de la cual se establecía el EEES y la Europa del conocimiento, cuya implementación en todas las universidades firmantes, estaba prevista para el año 2010[175]. Esta

[173] Declaración de la Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido) La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998. "Se aproxima un tiempo de cambios para las condiciones educativas y laborales, una diversificación del curso de las carreras profesionales, en el que la educación y la formación continua devienen una obligación evidente. Debemos a nuestros estudiantes y a la sociedad en su conjunto un sistema de educación superior que les ofrezca las mejores oportunidades para buscar y encontrar su propio ámbito de excelencia".

[174] A la Declaración de la Sorbona, además de la Declaración de Bolonia, le siguieron los siguientes comunicados: Comunicado de Praga de 19 de mayo de 2001; Comunicado de Berlín de 19 de septiembre de 2003; Comunicado de Bergen de 19-20 de mayo de 2005; Comunicado de Londres de 18 de mayo de 2007; Comunicado de Lovaina de 28-29 de abril de 2009; Conferencia Ministerial sobre el Aniversario del Proceso de Bolonia, celebrado en Budapest y Viena los días 11 y 12 de marzo de 2010; Comunicado de Bucarest de 26 y 27 de abril de 2012, y Comunicado de Yerevan el 14 y 15 de mayo de 2015. Véase: http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=43 (Fecha de última consulta: 16 de junio de 2015).

[175] Declaración de Bolonia, Bolonia, 19 de junio de 1999: "Por la presente Declaración, hacemos público nuestro compromiso en favor de estos objetivos - en el marco de nuestras competencias institucionales y en el pleno respeto de la diversidad de las culturas, de las lenguas, los sistemas nacionales de enseñanza y la autonomía universitaria-, con el fin de consolidar el espacio europeo de enseñanza superior", p. 3.

Declaración fue ratificada por en 1999 por 29 países y en la actualidad forman parte del EEES, 47 Estados[176].

A partir de este momento, se daba inicio al llamado "proceso de convergencia europea en materia educativa", entre cuyos objetivos nucleares se encuentra la armonización de los títulos universitarios en pro de la movilidad de trabajadores y estudiantes[177]. Este proceso de convergencia europeo está basado en seis puntos: el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (*European Credit Transfer System*), en adelante ECTS; el suplemento europeo al título; un sistema de titulaciones de dos ciclos (grado y máster); la promoción de la movilidad tanto de los estudiantes como de profesores y Personal de Administración y de Servicios, en adelante PAS; el impulso de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables, y por último, el aumento de la dimensión europea de la enseñanza superior, especialmente por lo que respecta a la elaboración de programas de

[176] Países que ratificaron la Declaración de Bolonia en 1999: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Eslovaquia, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumania, Suecia y Suiza. Posteriormente se incorporaron: Albania, Andorra, Armenia, Azerbaiyán, Bosnia-Herzegovina, Croacia, Chipre, Liechtenstein, Georgia, Kazajistán, Moldavia, República de Macedonia, Rusia, Serbia y Montenegro, Turquía, Ucrania y Vaticano. La última incorporación ha sido la de Montenegro en el 2007. http://www.ehea.info/members.aspx (Fecha de última consulta: 6 de julio de 2015).

[177] El EEES fue reconocido en el ordenamiento jurídico español por la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, a través de la cual se reguló de manera general el funcionamiento de la Universidad, dando cabida por primera vez al EEES y a las posibles reformas que conllevaría su implementación. Esta ley fue modificada posteriormente por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril. Por lo que respecta a las modificaciones introducidas, el preámbulo es claro al señalar que dichas reformas estarán centradas en el cumplimiento de los objetivos consagrados en el EEES: movilidad, reconocimiento de titulaciones y formación a lo largo de la vida. Además, reconoce que se trata de una manera distinta de entender la Universidad y que la formación que brinde esta institución tendrá que atender a "los desafíos del conocimiento y dar respuesta a las necesidades de la sociedad".

estudios de cooperación interinstitucional, los programas de movilidad y los programas integrados de estudios, formación e investigación[178].

Teniendo en cuenta los retos del EEES, en términos de crisis económica, desempleo juvenil y problemas migratorios, en el último Comunicado de la reunión de los Ministros de Educación europeos celebrado en Yereván los días 14 y 15 de mayo de 2015, se estableció una nueva misión para el año 2020[179]. Los objetivos de esta renovada misión son: aumentar la calidad y relevancia de la enseñanza-aprendizaje; fomentar la empleabilidad de los graduados según su perfil profesional; lograr un sistema más inclusivo, y por último, implementar una reforma estructural consensuada.

b. Innovaciones

Por lo que respecta a la primera novedad que supone este proceso, con la entrada de este nuevo sistema se ha producido una reestructuración de los planes de estudio en España para unificar las antiguas licenciaturas, de 5 años, y diplomaturas de 3 años, en grados de 4 años[180]. En el caso de la formación jurídica, se abandonó la Licenciatura en Derecho, de cinco cursos, para dar paso al Grado en

[178] Declaración de Bolonia, Bolonia, 19 de junio de 1999., pp. 2-3.

[179] "Today, the EHEA faces serious challenges. It is confronted with a continuing economic and social crisis, dramatic levels of unemployment, increasing marginalization of young people, demographic changes, new migration patterns, and conflicts within and between countries, as well as extremism and radicalization. On the other hand, greater mobility of students and staff fosters mutual understanding, while rapid development of knowledge and technology, which impacts on societies and economies, plays an increasingly important role in the transformation of higher education and research", p. 1. Comunicado de la reunión de los Ministros de Educación europeos celebrado en Yerevan los días 14 y 15 de mayo de 2015. Recuperado de: http://www.ehea.info/Uploads/SubmitedFiles/5_2015/112705.pdf (16 de junio de 2015).

[180] No todos los Estados han elegido el mismo modelo para la implementación del EEES. Véase: http://elpais.com/diario/2010/03/09/sociedad/1268089206_850215.html (Fecha de última consulta: 31 de julio de 2013).

Derecho, de cuatro cursos[181]. Para ello, algunas asignaturas se han visto destinadas a desaparecer y otras se han visto acortadas, aunque la mayoría de ellas han sido re-denominadas.

En cuanto a la segunda novedad, consiste en la estructuración de la enseñanza universitaria oficial en tres grados: Grado, Máster y Doctorado. Así mismo, se establece el requisito de estar en posesión de un título oficial de Máster para poder acceder a los estudios de Doctorado[182].

La tercera innovación consiste en el establecimiento de los ECTS, como sistema de transferencia de créditos, el cual se visiona como una de las vías para alcanzar la ansiada armonización europea en materia educativa, ya que se trata de un criterio igualitario a través del cual se pueden comparar los cursos impartidos en cualquiera de los países miembros del EEES[183]. Cabe recordar que hasta la aplicación de este

[181] Véanse las diferencias existentes entre Alemania y Reino Unido en la implementación del EEES en la carrera de Derecho: RODRÍGUEZ ROSADO, B. "La adaptación a Bolonia de los estudios jurídicos: autocomplacencia inglesa, resistencia alemana". REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa Núm.3, enero 2011, pp. 55 – 66. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2010/03/09/sociedad/1268089206_850215.html (Fecha de última consulta: 4 de agosto de 2013). Así mismo, en el capítulo precedente se realizará un análisis comparado sobre la formación jurídica en los países pertenecientes al Civil Law y Common Law.

[182] Véase el apartado primero del artículo tercero del RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales, en el que se regulan las enseñanzas universitarias y la expedición de títulos: "Artículo 3. Enseñanzas universitarias y expedición de títulos. 1. Las universidades impartirán enseñanzas de Grado, Máster y Doctorado conducentes a la obtención de los correspondientes títulos oficiales".

Respecto a los requisitos para el acceso a las enseñanzas de Grado, Máster y Doctorado, véanse los artículos 9, 10 y 11 del mencionado RD.

[183] En el ordenamiento jurídico español el funcionamiento de los ECTS fue establecido a través de Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

nuevo sistema, la unidad de medida del trabajo del estudiante en la Universidad era el crédito, equivaliendo 1 crédito a 10 horas de clase. Por lo tanto, con el anterior sistema sólo se medían las horas de clase presenciales mientras que con el establecimiento del ECTS, se tienen en cuenta tanto las horas destinadas a actividades en el aula, como el trabajo autónomo que el estudiante desarrolla fuera de ésta para la consecución de los objetivos establecidos en el curso [184]. Entre las ventajas de este sistema de transferencia de créditos, destaca su capacidad de armonización en aras de tender puentes entre los sistemas educativos, tanto a nivel nacional como internacional. En un principio, los ECTS fueron establecidos, tal y como indican sus siglas en inglés, como un Sistema Europeo de Transferencia de Créditos que facilitaba el reconocimiento del trabajo-estudio realizado por los estudiantes en el extranjero, al amparo de los programas de la Comisión Europea "Sócrates-Erasmus"[185]. Con el paso del tiempo y teniendo en cuenta que

---

A través de este RD se establece de manera oficial el crédito europeo como unidad de medida para las enseñanzas oficiales de Grado, Máster y Doctorado. A este respecto, en el artículo 4 se establece que cada curso académico estará compuesto por un mínimo de 60 ECTS y cada curso académico estará compuesto por un mínimo de 36 y máximo de 40 semanas. Cada crédito estará compuesto por entre 25 y 30 horas, teniendo en cuenta las clases lectivas y las horas de trabajo autónomo del estudiante para la preparación de exámenes y trabajos.

Finalmente, el artículo 6 del RD establece el sistema de calificaciones, según el cual para la obtención de los créditos de la asignatura será necesario superar las pruebas previstas en el sistema de evaluación de la asignatura. Además, se establece la fórmula a través de la cual obtener la media del expediente académico y la calificación cuantitativa habitual de 0 a 10, siendo 0 la nota mínima y 10 la máxima, al margen de otras calificaciones cualitativas que puedan acompañar la nota. En cuanto a la mención de Matrícula de Honor, se podrá otorgar a aquellos alumnos que hayan obtenido una nota igual o superior a 9 puntos, siempre y cuando no superen el 5% de los alumnos matriculados en el curso en dicha asignatura.

[184] En concreto, un ECTS equivale a 25-30 horas de trabajo, de entre las que se establece que 10 horas corresponden al trabajo realizado en clase y las 15 restantes, al tiempo dedicado fuera del aula para la preparación de la asignatura y la resolución de problemas prácticos y trabajos tanto individuales como grupales. Para el año académico se ha estipulado una totalidad de 60 ECTS.

[185] Los programas de movilidad "Sócrates-Erasmus", son considerados el origen del EEES. El acrónimo Erasmus hace referencia a *European Region Action Scheme for the Mobility of University Students*, en castellano, "Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad

ya no sólo era utilizado para los estudiantes extranjeros sino también para los nacionales, se le denominó Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos, ya que los créditos son acumulados en un programa de estudios concreto[186].

La cuarta innovación hace referencia a los cambios metodológicos que está previsto que se den para llevar a cabo el establecimiento del EEES. En este sentido, ninguna de las declaraciones gubernamentales surgidas en el seno del EEES, ni de la legislación española en materia educativa, recogen de manera concreta los principios rectores de estos cambios metodológicos. Esto responde principalmente a la protección del Derecho a la Libertad de Cátedra y a la Autonomía Universitaria, pero siendo una de los objetivos rectores del EEES, se considera insuficiente que no se establezcan, al menos, los principios rectores de dichos cambios metodológicos para que posteriormente, cada Universidad los implemente de manera libre e independiente[187].

---

de Estudiantes Universitarios". El origen de este programa se remonta al año 1987 de la mano del foro de estudiantes europeos "*Aegee Europe*", con respaldo de la Comisión Europea desde 1995, integrándose la iniciativa en el programa denominado Sócrates. En el año 2000 se inició el programa Sócrates II y entre 2007 y 2013 está teniendo lugar la tercera fase de este proyecto, enfocada esta vez en el *Lifelong Learning* o aprendizaje a lo largo de la vida. El objetivo principal de estos programas es "mejorar la calidad y fortalecer la dimensión europea de la enseñanza superior fomentando la cooperación transnacional entre universidades, estimulando la movilidad en Europa y mejorando la transparencia y el pleno reconocimiento académico de los estudios y cualificaciones en toda la Unión". Véanse las páginas web oficiales de los proyectos Erasmus y *Lifelong Learning*: http://www.erasmusproject.com y http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm (Fecha de última consulta: 08 de agosto de 2013).

[186] La visión de sistema de acumulación de créditos, fue aportada por el proyecto Tuning a lo largo del desarrollo de la primera fase. GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final – Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003, p. 252.

[187] Al respecto, algunos autores alertan de la posibilidad de lesionar el Derecho a la Libertad de Cátedra y a la Autonomía Universitaria a la luz de las imposiciones que se han dado en materia de innovación educativa. Ambos derechos se encuentran establecidos en la Constitución Española y son inherentes al derecho de la propiedad intelectual. En concreto, la Libertad de Cátedra se encuentra regulada en el artículo 20 c) de la CE como uno de los derechos

c. Implementación y críticas

Para la correcta implementación del EEES, cada Estado miembro tuvo que introducir en sus ordenamientos jurídicos las innovaciones y reformas de este nuevo paradigma. En el caso de España, el EEES se ha implementado a través diferentes Leyes Orgánicas y Reales Decretos: el Real Decreto 1044/2003, 1 de agosto, por el cual se regula el procedimiento de la expedición del "Suplemento Europeo al Título"; el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, sobre el establecimiento del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS); el Real Derecho 285/2004, de 20 de febrero y el Real Decreto 309/2005, de 18 de marzo, sobre la Convalidad y Homologación de títulos y estudios extranjeros de Educación Superior; el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, sobre la regulación de los estudios universitarios oficiales de postgrado; la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo sobre el acceso a la educación superior y universitaria; la Resolución de 22 de junio de 2006, de la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria, sobre los programas oficiales de postgrado autorizados por la Comunidades Autónomas; la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica de Universidades 6/2001, de 21 de diciembre; el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, que regula la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de grado, postgrado y el proceso para la elaboración, verificación y acreditación de los nuevos planes de estudio de grado; el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, sobre la regulación de las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas; Orden EDU/1161/2010,

---

fundamentales del ordenamiento jurídico y la Autonomía Universitaria aparece contemplada en el artículo 27.10 de la CE. Para un estudio más profundo sobre esta cuestión, véase: Vidal Prado, C. La libertad de cátedra: un estudio comparado. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2001 y Celador angón, O. El derecho de libertad de cátedra. Estudio legal y jurisprudencial. Madrid: Universidad Carlos III y Boletín Oficial del Estado, 2007.

de 4 de mayo, por la que se establece el procedimiento para el acceso a la Universidad española por parte de los estudiantes procedentes de sistemas educativos a los que es de aplicación el artículo 38.5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación; la Ley Orgánica 2/2006 de Educación, de 3 de mayo; Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, de 3 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales. Publicado en el BOE núm. 143, de 16 de junio de 2011; Real Decreto 534/2013, de 12 de julio, por el que se modifican los Reales Decretos 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales; 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado; y 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas, y Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado[188].

Teniendo en cuenta las dificultades que se han dado en la implementación del Proceso de Bolonia, éste ha sido fuertemente cuestionado. Los opositores de este nuevo sistema han centrado sus críticas en la mercantilización de la universidad, ya que consideran que las reformas se han hecho en función de la demanda de las empresa; y en el nuevo sistema en el sistema de acumulación de créditos ya que no consideran factible la cantidad de horas que se da por hecho que el estudiante va a trabajar de manera autónoma, ya que el total de estás es

[188] Véanse las normas completas en la página web del Boletín Oficial del Estado: www.boe.es

superior al de las horas destinadas en el aula y en términos generales, un estudiante pasa 6 horas diarias en la Universidad[189].

La implementación del EEES en el Grado de Derecho incluso un grupo de profesores universitarios llegó a publicar un documento contrario a esta reforma denominado "Manifiesto contra Bolonia". En él que se instaba a excluir los estudios de Derecho en el Plan Bolonia y que por ende, no se cambiase la estructura de estos estudios. Los firmantes de este manifiesto consideran que las reformas acordes al EEES suponen un paso atrás en los estudios jurídicos e incluso consideran que "determinará la degradación de las profesiones jurídicas y el empequeñecimiento de la aportación de los juristas a la organización de la convivencia y la estructuración de la sociedad española del siglo XXI"[190].

En el marco de esta investigación no se comparten las críticas del manifiesto, ya que tanto a nivel general como a nivel particular del Grado en Derecho, se considera que el problema no radica *per se* en la Declaración de Bolonia sino en la implementación de la reforma, provocado por la falta de especificaciones al respecto en las diferentes comunicaciones y declaraciones ministeriales. Por lo tanto, se trataría de un problema formal y no material, que puede resolverse con la correcta implementación del Aprendizaje Basado en Competencias y con una propuesta alienada entre competencias, metodología y evaluación, tal y como será desarrollado a lo largo de esta investigación.

[189] Algunos de los autores que se encuentran en esta línea son: Linde Paniagua, E. *El proceso de Bolonia: un sueño convertido en pesadilla.* Navarra: Ed. Aranzadi, 2010, Salaburu, P. *La universidad en la encrucijada, Europa y EEUU.* Madrid: Ed. Academia Europea de Ciencias y Artes, 2007, Quintero Olivares, G. *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional.* Navarra: Ed. Aranzadi, 2010.

[190] Manifiesto de profesores de Derecho contra el Plan Bolonia, 2009.

Teniendo en cuenta lo anterior, una reforma de los planes de estudio y más si cabe de las metodologías de enseñanza-aprendizaje era necesaria y por tanto, los objetivos perseguidos por la Declaración de Bolonia eran totalmente lícitos. El problema radica en la implementación de los mismos ya que en la Declaración de Bolonia se establecieron de manera clara los objetivos perseguidos por el EEES, pero no se establecieron las vías para llevarlos a cabo[191]. Con la aplicación aislada por parte de cada Estado de este proceso de convergencia, se han desvirtuado los objetivos plasmados en la *Magna Charta Universitatum*. En muchos casos, se ha producido una re-denominación de las asignaturas y de las guías docentes sin vislumbrar en ningún caso, cambios sustanciales en la enseñanza-aprendizaje del Derecho, tendentes a la excelencia universitaria y convergencia educativa perseguidos por la Declaración de Bolonia[192]. Para solucionar esta problemática, el Aprendizaje Basado en Competencias se consideró la metodología más idónea, ya que gracias al establecimiento de los perfiles académico-profesionales, basados en competencias, todos los

[191] En este sentido véase el documento elaborado por la Comisión para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2006, p. 7. En dicho informe se plantea el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como "la oportunidad perfecta para impulsar una reforma que no debe quedarse en una mera reconversión de la estructura y contenidos de los estudios, sino que debe alcanzar al meollo de la actividad universitaria, que radica en la interacción profesores-estudiantes para la generación del aprendizaje". MEC. *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*, 2006. Recuperado de: http://www.industriales.upct.es/pdfs/propuesta_renovacion_crue.pdf (Fecha de Fecha de última consulta: 8 de agosto de 2013).

[192] En esta línea, Linde Paniagua apunta como causas principales de las sombras en la implementación del Proceso de Bolonia: "lentitud del proceso; ausencia de determinación en los responsables educativos; falta de idoneidad de los instrumentos utilizados; graves errores de planteamiento; y la escasa implicación de profesores y alumnos en el Proceso. La circunstancia de que el Proceso de Bolonia se haya generado desde las altas instancias políticas hace que dicho proceso parezca a muchos observadores y analistas un ejercicio de simulación en que no se pretende ninguna profundización, sino más bien una mera redenominación de las cosas para que todo siga igual". LINDE PANIAGUA, E. El proceso de Bolonia: un sueño convertido en pesadilla. Navarra: Aranzadi, 2010, p.23.

países pueden demostrar los niveles de armonización de los diferentes grados y en definitiva, lograr que éstos sean comparables y compatibles.

2. Convergencia global en materia educativa y el proyecto *Tuning Educational Structures*

En el marco de estas transformaciones educativas, surge en el año 2000, el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe,* en adelante Tuning, con el fin de ofrecer un planteamiento concreto para la correcta implementación de los objetivos perseguidos por la Declaración de Bolonia. Este proyecto nació en el seno de la Unión Europea de la mano de los profesores Julia González (Universidad de Deusto, España) y Robert Wagenaar (Groningen University, Holanda), siendo respaldado y financiado por la Comisión Europea[193].

El lema de Tuning es "la armonización de las estructuras y programas educativos respetando su diversidad y autonomía"[194]. Por lo tanto, no pretende conseguir la uniformidad de los programas universitarios de distintos países, sino que tiene por objetivo último el establecimiento de puntos de referencia, de convergencia y de entendimiento mutuo en aras de la consecución de la convergencia europea educativa.

[193] Para una visión más en profundidad del proyecto véanse: GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final – Fase 1*. *Bilbao: Universidad de Deusto, 2003* y GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.). *Tuning Educational Structures in Europe.* Informe Final – Fase 2. *Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.*

[194] GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Una introducción*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006, p.13.

A. Objetivos y metodología

Los objetivos perseguidos por este proyecto son: la promoción de un alto nivel de convergencia de la educación superior europea; el desarrollo de competencias genéricas y específicas; la transparencia e innovación; la creación de nuevas redes europeas para el intercambio de información así como la creación de puentes entre las universidades y otras instituciones[195].

Teniendo en cuenta lo anterior, se ha diseñado una metodología que gira en torno a cinco puntos cardinales: las competencias genéricas, las competencias específicas, la función de los ECTS como sistema de acumulación (no sólo como sistema de transferencia), los enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación y la promoción de la calidad en el proceso educativo[196]. Para ello, se parte de la identificación de las necesidades sociales en cada titulación, encuestando a empleadores, académicos y graduados, y en coherencia con lo anterior se procede a la definición del perfil académico-profesional. Seguidamente, se traducen los resultados del aprendizaje deseado en competencias genéricas y específicas, traduciéndolo al mismo tiempo en el currículo universitario. Los enfoques de la enseñanza en la metodología Tuning giran siempre hacia la enseñanza y el aprendizaje y del mismo modo, estos resultados se traducen en los modelos educativos y de evaluación más acordes para alcanzar el aprendizaje deseado.

Considerar los títulos en términos de resultados del aprendizaje y competencias contribuye a la consecución del paso de una educación centrada en la enseñanza a una educación centrada en el estudiante y

[195] Ibíd. pp. 29-31.

[196] Op. Cit. , pp. 6-14.

en el aprendizaje, tendente a la transformación del papel del educador. Los resultados del aprendizaje y las competencias se centran en los requerimientos de la sociedad en términos de preparación para el mercado de trabajo y la ciudadanía. Este modelo, conocido como "Aprendizaje Basado en Competencias" y la clasificación de competencias en genéricas y específicas, serán analizados más adelante en profundidad, por haber sido elegido como uno de los métodos más eficaces para llevar a cabo la culminación de los objetivos del EEES.

B. Hacia la convergencia educativa

El Proyecto Tuning considera que para alcanzar la ansiada convergencia europea en materia educativa, se hace necesaria la elaboración de programas de estudios comparables, compatibles y transparentes. Para ello han de ser establecidos puntos de referencia comunes que engloben tanto los resultados del aprendizaje como las competencias. Con la elección del uso de puntos comunes de referencia, en lugar de definiciones de títulos, se pretende dejar un espacio a la libertad, la diversidad y la autonomía. Se entienden por resultados de aprendizaje los requisitos mínimos para la concesión de un crédito. Es decir, aquello que se espera que el estudiante sepa, entienda y sea capaz de demostrar una vez concluido el aprendizaje. Los resultados del aprendizaje se expresan en niveles de adquisición de competencias, tanto genéricas como específicas, y son formulados por los profesores. En cambio, las competencias son adquiridas o desarrolladas el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje, entendiendo por competencia toda combinación dinámica de las capacidades cognitivas, metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos.

El proyecto Tuning fue concebido con un alcance europeo y se establecieron tres fases para la puesta en práctica de la metodología anteriormente referenciada. La primera fase del proyecto (2000-2002) se centró en el estudio de las competencias genéricas y específicas, así como de la función de los ECTS como sistema de transferencia y acumulación. Por su parte, en la segunda fase de Tuning (2003-2004) se trataron los enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación y la promoción de la calidad en el proceso educativo. La tercera fase, aún en desarrollo, abordará los estudios de doctorado y el desarrollo de diversas estrategias para seguir avanzando en la implementación de la metodología Tuning posterior en cada una de las disciplinas.

Debido al éxito del proyecto y a que las inquietudes en materia educativa eran compartidas por otros muchos países, Tuning expandió sus horizontes europeos a otros continentes. Así, tras la culminación de la segunda fase del proyecto en 2004, Tuning dio el salto a América Latina con el objetivo de dar respuesta a continuas reflexiones en torno a la educación superior[197]. Con la implementación de la metodología en este continente, se pretendía avanzar en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles. Las cuatro líneas principales de trabajo del Proyecto Tuning América Latina entre 2004 y 2007 fueron las siguientes: competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación de estas competencias; créditos académicos; calidad de los programas. En esta experiencia participaron 190 universidades pertenecientes a 19 países de América Latina (Argentina, Brasil, Bolivia, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela). Las áreas de trabajo fueron 8: Arquitectura, Derecho,

[197] Para una información más detallada de este proyecto, consúltese la página oficial del mismo: http://tuning.unideusto.org/tuningal/

Enfermería, Física, Geología, Ingeniería, Medicina y Química. En concreto, el trabajo realizado en el área de Derecho conllevó al establecimiento de las competencias genéricas y específicas para América Latina y en reuniones posteriores se discutió acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación más correctos para su verdadera implementación. En otras palabras, el nivel de implementación de la metodología Tuning en América Latina es más que satisfactorio y la atención está centrada en este momento en la Innovación Educativa y Social.

Como fruto del Proyecto Tuning América Latina, en el año 2013 vio la luz una publicación dedicada al establecimiento de un sistema de Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR), definido en el propio documento como: "una unidad de valor que estima el volumen de trabajo, medido en horas, que requiere un estudiante para conseguir resultados de aprendizaje y aprobar una asignatura o periodo lectivo"[198]. Tomando como base un curso académico de 36 semanas; entre 40 y 55 horas de trabajo a la semana, y que un año se corresponde de 60 créditos, un crédito CLAR equivaldría a unas 24 ó 33 horas cronológicas de trabajo del estudiante. Es importante destacar que no se trata de un valor único

[198] TUNING AMÉRICA LATINA. *CLAR, Crédito Latinoamericano de Referencia*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2013, p. 30.

Los países que hacen parte del Proyecto Tuning América Latina y de la implementación del sistema del CLAR son: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela. En la introducción de la publicación se especifican los objetivos que se han alcanzado como parte del Proyecto Tuning América Latina: "Este documento aborda los fundamentos y procedimientos conducentes al establecimiento de un sistema de Crédito Latinoamericano de Referencia (CLAR), conforme al objetivo nº 6 del Proyecto Tuning América Latina: «Orientaciones político-educativas para el establecimiento de un sistema de créditos académicos para América Latina»", p. 13.

ya que depende de si la Universidad establece un trabajo a la semana de 40 ó 55 horas por parte del estudiante[199].

Tras el éxito del proyecto de América Latina, nuevos continentes vieron en Tuning una respuesta a interrogantes comunes en materia de educación superior, como la armonización de títulos, el desarrollo de metodologías acordes a las exigencias de la sociedad actual y la internacionalización de la educación. La convergencia educativa había adquirido un prisma global y el Proyecto Tuning lo comprobó con la expansión de sus horizontes a Rusia en 2010, Estados Unidos en 2011 y África en 2012[200].

Esta expansión geográfica experimentada por el Proyecto Tuning ha implicado también la creación de una academia internacional denominada *"Tuning Academy",* cuyo objetivo principal es convertirse en referente mundial en metodologías acordes con la convergencia global en materia educativa[201]. Se trata de un espacio que da cabida a académicos e investigadores pre-doctorales y postdoctorales de todo el mundo, que buscan aunar esfuerzos en pro de la calidad de la educación superior. De la mano de esta academia y con el fin de cumplir sus objetivos, se creó la revista *"Tuning Journal",* que pretende dar cabida a

[199] Ibíd., p. 38.

[200] Véanse las páginas web oficiales de los tres proyectos para una información más profunda:

Proyecto Tuning Rusia: http://www.tuningrussia.org

Proyecto Tuning USA: http://tuningusa.org

Proyecto Tuning África: http://www.tuningafrica.org

[201] Véase la página oficial de la Deusto International Tuning Academy para más información: http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-academy.html

investigaciones en torno a la educación superior en las áreas del Proyecto[202].

A lo largo de estos años, la metodología Tuning ha ido evolucionando y adaptándose de manera sin par a los cambios acontecidos en la sociedad. De este modo, en la actualidad la atención está centrada en la definición de nuevos perfiles profesionales que se adapten a las necesidades de la sociedad, así como en el diseño de metaperfiles que permitan hacer efectiva la convergencia global educativa en términos de metodología y evaluación.

En definitiva, el éxito de este proyecto radica en aportar un planteamiento concreto a las exigencias de la educación superior actual. Su mayor innovación consiste en tener en cuenta la opinión de empleadores, graduados y académicos en la definición de las competencias genéricas y específicas en el diseño del perfil académico-profesional de cada área de estudio[203]. De esta forma, el Proyecto *Tuning Educational Structures* se ha convertido en una plataforma universal a través de la cual desarrollar puntos de referencia en la elaboración de programas de estudio universitario, logrando que éstos sean comparables, compatibles y transparentes a luz de las exigencias de la convergencia global educativa. En otras palabras, Tuning ha pasado de ser un proyecto a ser un verdadero fenómeno que ha traspasado las fronteras de los cinco continentes.

[202] Página oficial de la "Tuning Journal": http://www.tuningjournal.org/index.php/tuning

[203] Desde su creación en el año 2000, el proyecto Tuning ha traspasado las fronteras europeas implantándose también su metodología en América Latina y Rusia, estando prevista la anexión de nuevos países y continentes como es el caso de Estados Unidos, India y África.

V. Enfoque de enseñanza elegido para la implementación de los objetivos de la Declaración de Bolonia en España: el Aprendizaje Basado en Competencias

1. Contextualización

El Aprendizaje Basado en Competencias ha sido el modelo elegido por la mayoría de los países para implementar los objetivos consagrados en la Declaración de Bolonia, que, como fue expuesto anteriormente, se ha extendido a nivel mundial. En este sentido, la Declaración de Bolonia estableció de manera explícita que los cambios educativos debían tender a formar a estudiantes en "las competencias necesarias para responder a los retos del nuevo milenio y reforzar los valores compartidos y de la pertinencia a un espacio social y cultural común"[204].

En términos generales, este modelo de enseñanza-aprendizaje tiene por objeto que los estudiantes adquieran una serie de competencias, genéricas y específicas, como consecuencia de un proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se considera un método beneficioso desde el punto de vista que permite adaptar dichas competencias a las necesidades de la sociedad del s. XXI[205]. Para ello, este tipo de metodología parte de la definición del perfil académico-profesional de los estudiantes, con el fin de formarlos en las competencias que les serán requeridas en el mercado laboral actual y que demanda la sociedad actual.

[204] Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. Bolonia, 19 de junio de 1999.

[205] VILLA SÁNCHEZ, A. Y POBLETE RUIZ, M. *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007, p. 29.

Cabe destacar que este enfoque de enseñanza centrado en la adquisición de competencias, no es nuevo, ya que, como será detallado más adelante, ya en el s. XIX, Tyler revolucionó la educación con su enseñanza por objetivos de tipo conductista, estableciendo aquello que el estudiante tendría que ser capaz de hacer al finalizar el curso. No obstante, sí se ha producido un cambio de paradigma en el que se espera que el estudiante sea el protagonista en su proceso de aprendizaje y el profesor, un guía a lo largo de dicho proceso. Este cambio de paradigma implica que la atención esté en el estudiante, desde el diseño de las competencias que se espera que el estudiante desarrolle al finalizar el curso, las metodologías activas que llevarán a la adquisición de estas competencias y una evaluación continua y formativa. En el paradigma anterior, el protagonista era el profesor y de esta manera, diseñaba el curso pensando en los objetivos que él tenía para el curso, lo que él iba a hacer en términos de metodología, en donde primaba la clase magistral, y una evaluación finalista y sumativa en la que él seguía siendo el protagonista.

2. Concepto de competencia

El término competencia proviene del latín *cum* y *petere*, haciendo referencia a la "capacidad para concurrir, coincidir en la dirección"[206]. En palabras de Aurelio Villa y Manuel Poblete, las competencias son entendidas como "el buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores"[207]. Por su parte, para el Proyecto Tuning, las competencias "representan una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas,

[206] GARCÍA FRAILE, J. A y SABÁN VERA, C. *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci, 2008, p.7.

[207] Op. Cit., p.23.

de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos"[208].

La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación en España se denomina ordinariamente con su acrónimo ANECA[209]. Este organismo estableció posteriormente, en el año 2010 la siguiente definición de competencia: "el conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes que se que se adquieren o desarrollan mediante experiencias formativas coordinadas, las cuales tienen el propósito de lograr conocimientos funcionales que den respuesta de modo eficiente a una tarea o problema de la vida cotidiana y profesional que requiera un proceso de enseñanza y aprendizaje"[210].

---

[208] GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Una introducción. Bilbao: Universidad de Deusto, 2009.

[209] El 19 de julio de 2002, a través de un acuerdo del Consejo de Ministros, se autorizó al Ministerio de Educación, Cultura y Deporte para crear la Fundación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, en adelante ANECA. Su creación estaba prevista ya en la Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre, en concreto en su artículo 32 y a través del acuerdo de Consejo de Ministros de Educación, de 29 de julio de 2002, se creó la misma. Véase: http://www.aneca.es/ANECA/Marco-legal (Fecha de última consulta 28 de enero de 2015).

Las funciones principales de la ANECA son medir el rendimiento de la educación superior española y reforzar la transparencia y competitividad en pro del progreso en la calidad de la educación superior. De este modo, es la encargada de elaborar los protocolos de verificación de los planes de estudios conducentes a la obtención del Grado, Máster y Doctorado desarrollados por las universidades. Esta Agencia fue establecida con el fin de contribuir al aumento de la calidad del sistema de educación superior a través de la evaluación, certificación y acreditación de enseñanzas, profesorado e instituciones. Esta misión se desarrolla a través de cuatro funciones: potenciar la mejora de la actividad docente, investigadora y de gestión de las universidades; contribuir a la medición del rendimiento de la Educación Superior conforme a procedimientos objetivos y procesos transparentes; proporcionar a las Administraciones Públicas información adecuada para la toma de decisiones; informar a la sociedad sobre el cumplimiento de objetivos en las actividades de las universidades. Véase: http://www.aneca.es/ANECA/Mision (Fecha de última consulta 14 de febrero de 2015).

[210] ANECA. Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de Verificación de Títulos Oficiales Universitarios (Grado y Máster) 2012. Recuperado de:

Otros autores sin embargo, definen las competencias en función de la perspectiva que se les asigne. Así, desde el punto de vista de la *función o sentido* que se le da en el currículo a la competencia, ésta podría ser definida como "la capacidad para enfrentarse con garantías de éxito a una tarea en un contexto determinado" [211]. Por otra parte, la competencia puede ser entendida desde una *perspectiva subjetiva*, la cual correspondería a la utilizada por el Proyecto Tuning y se trata, tal y como ha sido plasmado anteriormente, de "lo que una persona es capaz o competente de ejecutar, el grado de preparación, suficiencia y/o responsabilidad para ciertas tareas" [212]. Por su parte, Juan Antonio García Fraile la define como "un planteamiento de la formación que refuerza la orientación hacia la práctica o el desempeño y lo hace tomando como punto de referencia el perfil profesional" [213].

Como puede observarse, existen numerosas definiciones en torno al concepto de competencia e incluso se discute la idoneidad del uso de otros términos como: capacidad, atributo, destreza, habilidad, etc. [214] Para el marco de esta investigación, se ha decido usar el término de

---

http://www.aneca.es/var/media/325330/verifica_guia_gradoymaster_090108.pdf (Fecha de última consulta: 8 de enero de 2013).

[211] GOÑI ZABALA, J. M. *El Espacio Europeo de Educación un reto para la Universidad.* Barcelona: Ed. Octaedro/Ice Universidad de Barcelona, 2005, p. 86.

[212] GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Una introducción*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006, pp. 27-28.

[213] GARCÍA FRAILE, J. A y SABÁN VERA, C. *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci, 2008, p.9.

[214] En palabras de Juan Antonio García Fraile: "En educación, la noción de competencia que se emplea habitualmente no proviene de un único paradigma, sino que se ha ido conformando con aportes de aluvión provenientes de diferentes ámbitos teóricos (filosofía, psicología, lingüística, sociología, economía y formación laboral). Aquí radican tanto la debilidad como la fortaleza del concepto y las posibilidades de aplicación exacta del mismo, en la medida en que contiene tanto los referentes teóricos en que han visto su necesidad y opciones de aplicación a diferentes ámbitos científicos". Ibíd., p.7.

competencia por ser el menos ambiguo de todos y por reflejar una relación entre las competencias profesionales que posteriormente le serán requeridas a los estudiantes en el mercado laboral.

Una vez analizado el concepto de competencia, es necesario explicar la diferencia que existe entre éste y resultados de aprendizaje. Los resultados de aprendizaje engloban el conjunto de competencias que se espera que el estudiante alcance al finalizar un determinado proceso de aprendizaje[215]. En otras palabras, los resultados del aprendizaje serían la meta de dicho proceso y además supone la concreción de las competencias para que posteriormente puedan ser evaluadas, es decir, que se espera que los estudiantes sean capaces de hacer al finalizar el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, los resultados del aprendizaje serán elaborados por los responsables de dicho proceso mientras que las competencias son adquiridas por los estudiantes como resultado de su aprendizaje[216].

3. Clases de competencias

Las competencias deben ser adquiridas por el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje y cabe diferenciar entre competencias genéricas y específicas. Por lo que respecta a las primeras, son compartidas por todos las titulaciones, mientras que las específicas, tal y

[215] Atendiendo a la definición de resultados de aprendizaje recogida en la metodología del Proyecto Tuning: "Por resultados del aprendizaje queremos significar el conjunto de competencias que incluye conocimientos, comprensión y habilidades que se espera que el estudiante domine, comprenda y demuestre después de completar un proceso corto o largo de aprendizaje. Pueden ser identificados y relacionados con programas completos de estudio (de primero o segundo ciclo) y con unidades individuales de aprendizaje (módulos)". GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final – Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003, p. 28.

[216] GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Una introducción. Bilbao: Universidad de Deusto, 2009, pp. 59-60.

como su propio nombre indica, son aquellas que están relacionadas directamente con cada área del conocimiento.

A. Competencias genéricas

Dentro de las competencias genéricas es posible realizar una clasificación entre instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las competencias *genéricas instrumentales* guardan relación con capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. Por su parte, las *genéricas interpersonales* están relaciones con capacidades individuales como las habilidades sociales e interpersonales. Por último, las *genéricas sistémicas* tienen un carácter holístico, como son por ejemplo la capacidad de emprendimiento, organización o liderazgo. Cabe destacar, que es necesario adquirir previamente las competencias de tipo instrumental o interpersonal para poder adquirir cualquier tipo de competencias sistémicas[217].

En la primera fase del Proyecto Tuning se identificaron las competencias genéricas más importantes a través de un gran número de cuestionarios que fueron realizados a estudiantes, graduados, empleadores y académicos a lo largo de Europa[218]. Se preguntó acerca de la importancia e idoneidad de las siguientes 30 competencias genéricas, tanto instrumentales como interpersonales y sistémicas. Por lo que respecta a las **competencias genéricas instrumentales**, se preguntó acerca de las siguientes: capacidad de análisis y síntesis; capacidad de organizar y planificar; conocimientos generales básicos; conocimientos básicos de la profesión; comunicación oral y escrita en la

[217] VILLA SÁNCHEZ, A. Y POBLETE RUIZ, M. Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007, p. 24

[218] En concreto, fueron realizados 5.183 cuestionarios a graduados, 944 cuestionarios a empleadores y 988 cuestionarios a académicos.

propia lengua; conocimiento de una segunda lengua; habilidades básicas de manejo del ordenador; habilidades de gestión de la información; resolución de problemas, y toma de decisiones. En cuanto a las **competencias genéricas interpersonales**: capacidad crítica y autocrítica; trabajo en equipo; habilidades interpersonales; capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar; capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas: apreciación de la diversidad y multiculturalidad; habilidad de trabajar en un contexto internacional, y compromiso ético. Por lo que respecta a las **competencias genéricas sistémicas**, se cuestionó acerca de las siguientes: capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica; habilidades de investigación; capacidad de aprender; capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; capacidad para generar nuevas ideas (creatividad); liderazgo; conocimiento de culturas y costumbres de otros países; habilidad para trabajar de forma autónoma; diseño y gestión de proyectos; iniciativa y espíritu emprendedor; preocupación por la calidad, y motivación de logro.

El análisis de los cuestionarios mencionados reveló como competencias genéricas más relevantes la capacidad de análisis y síntesis y la capacidad de aprender y resolver problemas. En cuanto a las más importantes, según académicos, empleadores y estudiantes, a la hora de buscar trabajo son las siguientes: capacidad para aplicar los conocimientos adquiridos, capacidad de adaptarse a nuevas situaciones, gestión de la información, capacidad de trabajar de manera autónoma, trabajo en equipo, comunicación oral y escrita, y capacidad de organización y planificación.

Con base en los resultados anteriores, se elaboró el Verifica de la Facultad de Derecho de la Universidad de Deusto 2013-2014. Las competencias elegidas en concreto, son: pensamiento analítico, pensamiento sistémico, pensamiento crítico, resolución de problemas,

toma de decisiones, orientación al aprendizaje, utilización de las Tics, comunicación oral, comunicación escrita, trabajo en equipo, sentido ético, diversidad e interculturalidad. Tal y como será explicado posteriormente, el Modelo de Aprendizaje la Universidad de Deusto (MAUD) está basado en el desarrollo de las competencias del perfil de manera transversal a lo largo de la carrera, teniendo en cuenta la naturaleza de cada asignatura y el niveles de dominio que debe alcanzarse en cada año académico[219].

B. Competencias específicas en el área del Derecho

Con el fin de analizar las competencias específicas a desarrollar por los estudiantes en el área de Derecho, se tendrán en cuenta distintos programas de carrera o verificas de varias universidades españolas, así como los resultados de la investigación llevada a cabo por el Proyecto Tuning en América Latina[220].

A la luz de la investigación realizada por el Proyecto Tuning en América Latina, se establecieron 24 competencias específicas para el Grado en Derecho. Posteriormente, se pidió a un grupo de estudiantes, graduados, empleados y académicos de 19 países latinoamericanos para que establecieran las competencias específicas más importantes según su experiencia[221]. El resultado, en orden de importancia de las seis

[219] Agradezco públicamente a la Facultad de Derecho de Universidad de Deusto por haberme facilitado el acceso y consulta de las competencias contenidas en el Verifica.

[220] Teniendo en cuenta la investigación realizada por el Proyecto Tuning en América Latina en el área de Derecho bajo la dirección de la Prof. Dr. María Pilar Canedo Arrillaga entre 2004 y 2007. Véase la página web oficial del proyecto para más información: http://www.tuningal.org

[221] Las 24 competencias específicas sobre las que se encuestó, eran las siguientes: Conocer, interpretar y aplicar los principios generales del Derecho y del ordenamiento jurídico; Conocer, interpretar y aplicar las normas y principios del sistema jurídico nacional e internacional en casos concretos; Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene; Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de

competencias específicas, fue el siguiente[222]: capacidad para razonar y argumentar jurídicamente; actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas que representa; conocer, interpretar y aplicar los principios generales del derecho y del ordenamiento jurídico; ser consciente de la dimensión ética de la profesión jurídica y de la responsabilidad social del graduado en derecho y actuar en consecuencia; capacidad de tomar decisiones jurídicas fundamentadas; capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluido y técnico, usando términos jurídicos precisos y claros.

Derecho; Capacidad de ejercer su profesión trabajando en equipo con colegas; Capacidad de trabajar en equipos interdisciplinarios como experto en Derecho contribuyendo de manera efectiva a sus tareas; Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos – entre otros – considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho; Ser consciente de la dimensión ética de las profesiones jurídicas y de la responsabilidad social del graduado en Derecho, y actuar en consecuencia; capacidad de razonar y argumentar jurídicamente; capacidad de dialogar y debatir desde una perspectiva jurídica, comprendiendo los distintos puntos de vista y articulándolos a efecto de proponer una solución razonable; considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos; conocer una lengua extranjera que permita el desempeño eficiente en el ámbito jurídico (inglés, portugués y español); capacidad para usar la tecnología necesaria en la búsqueda de información relevante para el desempeño y actualización profesional; capacidad para aplicar criterios de investigación científica en su actividad profesional; capacidad para aplicar sus conocimientos de manera especialmente eficaz en un área determinada de su profesión; capacidad de enfrentar nuevas situaciones y contribuir a la creación de instituciones y soluciones jurídicas en casos generales y particulares; capacidad para redactar textos y expresarse oralmente en un lenguaje fluidos y técnico usando términos jurídicos precisos y claros; capacidad para analizar una amplia diversidad de trabajos complejos en relación con el Derecho y sintetizar sus argumentos de forma precisa; capacidad para tomar decisiones jurídicas razonadas; comprender y relacionar los fundamentos filosóficos y teóricos del Derecho con su aplicación prácticas; demostrar conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico; capacidad de actuar jurídica y técnicamente en diferentes instancias administrativas o judiciales con la debida utilización de procesos, actos y procedimientos; capacidad para decidir si las circunstancias de hecho están suficientemente claras para poder adoptar una decisión fundada en Derecho; actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa. GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.). *Tuning América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006, pp. 113-114

[222] Ibíd., p. 123.

En el caso de la Universidad de Deusto, las competencias específicas del perfil académico-profesional para el Grado en Derecho 2013-2014, son: 1. Demostrar conocimiento y comprensión de los principios, fuentes, método, conceptos, instituciones y procedimientos en cada una de las ramas del Derecho. 2. Demostrar conocimiento y comprensión de los principios, conceptos y métodos propios de las materias no jurídicas incluidas en el Programa de formación. 3. Analizar realidades sociales desde una perspectiva científica (jurídica, ética, histórica, económica y filosófica...) 4. Identificar y localizar las fuentes jurídicas aplicables. 5. Sintetizar de forma precisa el contenido conceptual y argumental de textos no jurídicos, así como los contenidos de las normas jurídicas y los argumentos de la doctrina y jurisprudencia relativos a ellas. 6. Adoptar, a partir de los argumentos estudiados, una posición razonada o una decisión jurídica fundamentada aplicable al caso. 7. Redactar documentos jurídicos básicos (contratos, demandas...). 8. Identificar y aplicar los aspectos fundamentales de ordenamientos jurídicos distintos al interno. 9. Razonar y argumentar jurídicamente de forma personal y creativa. 10. Integrar en la argumentación jurídica la perspectiva de las diferentes áreas implicadas de los ordenamientos jurídicos en presencia. 11. Utilizar los fundamentos filosóficos y teóricos del Derecho en su aplicación práctica. 12. Identificar y tomar en consideración los valores subyacentes a los principios y las reglas jurídicas. 13. Analizar los fenómenos políticos, sociales, económicos, psicológicos, etc., ponderándolos en la argumentación científica y/o jurídica. 14. Tomar en consideración las exigencias de la ética en la argumentación jurídica. 15. Informar sobre los posibles resultados de un caso y diseñar estrategias alternativas conducentes a la satisfacción de los intereses en juego. 16. Ponderar la pertinencia de recurrir a los medios ordinarios de resolución de conflictos (instancias judiciales o administrativas) o a los medios alternativos (arbitraje, mediación, conciliación). 17. Valorar de manera

crítica las normas jurídicas y en su caso realizar propuestas correctivas en el campo de la interpretación y de las reformas legislativas.

4. Implementación del modelo de Aprendizaje Basado en Competencias

Por lo que respecta a la implementación de este modelo de aprendizaje basado en competencias en las distintas instituciones de educación superior, la Universidad de Deusto ha sido una de las pioneras en las instituciones españolas, estableciendo incluso su propio modelo de enseñanza-aprendizaje denominado MAUD (Modelo de Aprendizaje de la Universidad de Deusto)[223]. Este modelo fue establecido al hilo de los cambios enunciados con en la Declaración Bolonia y se asienta sobre cuatro principios fundamentales: valores, actitudes, competencias y aprendizaje, buscando desde su origen facilitar la implementación en la Universidad de Deusto del Proceso de Bolonia y del aprendizaje basado en competencias.

Entre las características de este modelo destacan la atención centrada en el estudiante, y el aprendizaje de valores y actitudes personales y sociales de manera autónoma, a través de la adquisición de competencias académicas-profesionales. Para el óptimo desarrollo de las competencias elegidas, el MAUD ha establecido un modelo totalmente revolucionario a través del cual la totalidad de las competencias, tanto genéricas como específicas, a adquirir por el

[223] UNIVERSIDAD DE DEUSTO. *Marco Pedagógico UD. Orientaciones Generales.* Bilbao: Universidad de Deusto, 2001. "El marco pedagógico de la U.D. recoge aquellos elementos clave que se precisan en un nuevo modelo de enseñanza aprendizaje que asiente los principios y estructuras necesarias para su desarrollo en los próximos años. El profesorado de la Universidad de Deusto viene realizando una serie de transformaciones pedagógicas en la didáctica y pedagogía universitaria como demuestran los datos del estudio interno (ICE, 1999)" p. 9.

estudiante, son repartidas entre el elenco de asignaturas y a su vez son establecidos niveles de desarrollo e indicadores del mismo. Así se asegura la colaboración entre los profesores con el fin garantizar que el estudiante adquiera a lo largo de los distintos cursos del grado en derecho, las competencias académico-profesionales que previamente se han establecido como fundamentales.

Tras este estudio pormenorizado de las competencias genéricas y específicas anteriormente desarrolladas, desde el Proyecto Tuning se llegó a la conclusión de que debían ser abordadas como puntos dinámicos de referencia. Tal y como ha sido explicado anteriormente, estos puntos de referencia engloban los resultados del aprendizaje y las competencias. De esta forma, logrando que las titulaciones a lo largo de los países del EEES estén establecidos en términos de puntos de referencia, se logra la reflexión y trabajo conjunto de las Universidades Europeas, el aumento de los niveles de empleabilidad y ciudadanía, la creación del EEES, el fomento de la transparencia de la educación europea, el desarrollo de titulaciones fácilmente legibles y comparables y dar respuesta a las demandas crecientes de la sociedad de aprendizaje permanente[224].

[224] GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Una introducción*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006: "Los puntos de referencia se expresan en términos de resultados del aprendizaje y competencias. Los resultados del aprendizaje son manifestaciones de lo que se espera que un estudiante sepa, entienda y sea capaz de demostrar una vez concluido el aprendizaje. Según Tuning, los resultados del aprendizaje se expresan en niveles de competencia que debe conseguir el estudiante. Las competencias representan una combinación dinámica de las capacidades cognitivas y metacognitivas, de conocimiento y entendimiento, interpersonales, intelectuales y prácticas, así como de los valores éticos", p. 9

5. Críticas al Aprendizaje Basado en Competencias

No pueden obviarse las críticas que ha recibido el aprendizaje basado en competencias, que como se evidenciará más adelante, supone una adaptación del modelo basado en la adquisición de objetivos de la década de los 60 y 70. Entre estas críticas destacan que se trata de un método conductista, quizá desfasado para las bases que deben preceder el aprendizaje moderno y cuya evaluación es finalista[225]. Critican además, que al ser un método conductista, no tiene en cuenta el contexto de los estudiantes ni del curso y muchos relacionan este tipo de paradigma con la "mercantilización" de la educación superior. No obstante, cabe destacar que este modelo fue propulsado por la propia Declaración Bolonia, que exigía formar en las competencias de una sociedad internacionalizada y que la adquisición de competencias puede compaginarse con otros modelos de aprendizaje que sean más acordes o coherentes con el país o institución en donde se desarrolle.

Respecto a lo anterior, caben destacar varios aspectos: en primer lugar, el conductismo sí puede tener en cuenta el contexto de los estudiantes y del curso, ya que aunque las competencias a desarrollar por los estudiantes a lo largo del curso no vayan a variar, sí pueden variar los métodos elegidos para desarrollar dichas competencias en función de las necesidades del curso o de los estudiantes. En segundo lugar, este método tiene en cuenta las necesidades de la sociedad a la hora de establecer los perfiles académico-profesionales en términos de competencias, con el fin de que los estudiantes estén preparados para

[225] La mayoría de las críticas hacia el modelo de aprendizaje basado en competencias parten de la falta de unanimidad que existe en torno al concepto de competencia, lo que conlleva, según estos críticos, que sea inviable llegar a un consenso sobre cómo, cuáles y cuántas competencias deberían ser desarrolladas por los estudiantes. Véase en este sentido: HIPKINS, R. *The nature of the key competences. A background paper.* New Zealand: Wellignton, 2006 y BARNETT, R. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gredisa, 2001.

responder a estas necesidades de la sociedad, pero no en función de lo que ciertas empresas digan. Además, no podemos olvidar que entre las funciones de la Universidad se encuentra la formación integral de los estudiantes y su inserción en el mundo profesional, por lo que es necesario que exista una coherencia entre las competencias que se desarrollan en la Universidad y aquellas que les serán demandadas por la sociedad actual.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS COMPARADO DE LA FORMACIÓN JURÍDICA EN LOS SISTEMAS *CIVIL LAW - COMMON LAW*

I. Consideraciones preliminares

Uno de los objetivos perseguidos por la Declaración de Bolonia es la promoción de la excelencia educativa superior en Europa, muchas veces en comparación con la ofrecida en los sistemas educativos estadounidenses, por ser uno de los mayores referentes a nivel mundial en materia educativa[226]. Al margen de las comparaciones que en este sentido puedan realizarse, no cabe duda de que un análisis de los modelos educativos en materia jurídica *Civil Law – Common Law* puede brindar nuevas herramientas en la correcta implementación de la convergencia global educativa y en la formación de juristas preparados para hacer frente a los retos actuales.

Por otra parte, llama la atención que hasta la aparición del EEES, la cuestión de la enseñanza-aprendizaje del Derecho en los sistemas del *Civil Law*, prácticamente haya pasado desapercibida, considerándose como algo meramente pedagógico y alejado del mundo jurídico. Por el contrario, en los países pertenecientes al *Common Law* existe una rama jurídica especializada en esta área, conocida como *Legal Education,* y

[226] En este sentido, Enrique Linde Paniagua crítica este hecho alegando que: "Cuando se habla de la universidad norteamericana se está hablando, realmente, de no más de una veintena de universidades norteamericanas de élite con un conjunto de miles de universidades públicas europeas. La mayoría de los jóvenes universitarios españoles y europeas que han ampliado estudios en universidades de EEUU lo han hecho en universidades de élite, de manera que lamentablemente han trasladado a Europa una visión distorsionada de la universidad norteamericana, induciendo a confusión de la parte con el todo. Si comparamos las universidades europeas en su conjunto, con las universidades norteamericanas, excluidas de la élite, de la comparación probablemente saldrían mejor paradas las del viejo continente". *El proceso de Bolonia: un sueño convertido en pesadilla*. Pamplona: Aranzadi, 2010, p.20.

que está centrada en el estudio de los métodos de enseñanza-aprendizaje más eficaces en el área jurídica. Esta área se inició en los años 70 y desde entonces, juristas de reconocido prestigio provenientes de las mejores Universidades del mundo, han dedicado su carrera a la investigación de temas relacionados con la docencia del Derecho en búsqueda de los mejores métodos para educar a los juristas[227].

Teniendo en cuenta que uno de los objetivos principales de esta investigación es la búsqueda de aquellas metodologías más acordes a la formación de los juristas globales, se considera que este análisis comparado *Civil Law – Common Law* arrojará ejemplos de buenas prácticas que puedan replicarse en nuestro sistema. Así mismo, es necesario manejar un amplio espectro de la formación jurídica en relación a cada sistema jurídico con el fin de concluir las diferencias y similitudes existentes y consecuentemente, determinar si es posible su extrapolación y en qué casos. Por último, este análisis comparado también tiene por objeto comprender las razones que llevaron a la instauración de modelos educativos completamente dispares entre los sistemas anglosajones y romano-germánicos.

Con el fin de alcanzar los objetivos anteriormente enunciados, en primer lugar se realizará una contextualización en torno a los sistemas jurídicos del *Civil Law* y *Common Law*. La segunda y tercera parte de este capítulo estarán centradas en el análisis comparado de cada sistema en lo que a la formación jurídica se refiere, analizando las

[227] Véanse a modo de ejemplo algunas de las publicaciones más importantes en Legal Education: HESS , G. F. y FRIEDLAND, S. *Techniques for teaching Law.* Durham, NC: Carolina Academic Press, 1999; HENDERSON, B. R. "Asking the lost question: What is the purpose of law school?" *Journal of Legal Education,* 53, March, 2003, pp. 48-79; MACCRATE, R. "Preparing lawyers to participate effectively in the legal profession". *Journal of Legal Education,* 44, 1994, pp. 89-95; STEVENS, R*. Law school: Legal education in American from the 1850's to the 1980's.* Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press, 1987; KING, D. B. *Legal Education for the 21st Century*. Colorado: Fred B Rothman & Co, 1999.

diferencias existentes en cuanto al acceso a las facultades de Derecho, los enfoques educativos y la práctica jurídica. En cuanto a los sistemas anglosajones, se analizará el caso de Estados Unidos, Reino Unido, Australia e India; en el caso de las tradiciones romano-germánicas, se realizará un análisis europeo y latinoamericano. En cuarto y último lugar, la atención se centrará en investigar la aproximación jurídica que según parte de la doctrina existe en este momento entre los sistemas jurídicos del *Common Law* y del *Civil Law*. Este es un tema de gran importancia en el marco de esta tesis doctoral ya que es necesario establecer si efectivamente esta aproximación existe y de ser así, si se trata de una consecuencia o efecto más de la influencia que ejerce el fenómeno de la globalización en el Derecho y por ende, en los sistemas jurídicos.

II. Contextualización

Cada país presenta un sistema jurídico autónomo y diferente del resto de países pero, junto con estas diferencias, aparecen similitudes que permiten agruparlos en categorías o familias jurídicas[228]. Podría decirse que la familia o tradición jurídica pone al sistema legal en la perspectiva cultural[229]. El tratamiento de las distintas esferas jurídicas varía notablemente en función del sistema jurídico y en este sentido, la

[228] Un sistema jurídico es aquel conjunto de instituciones, procedimientos y normas, mientras que la expresión familia jurídica hace alusión al conjunto de raíces, contextos históricos y el papel del Derecho en la sociedad y la política, así como la manera en que debiera aplicarse, estudiarse, enseñarse, etc. Así, en un mundo organizado en estados, habrá tantos sistemas legales como estados y organizaciones. Normalmente, estos sistemas legales son clasificados en familias jurídicas como por el ejemplo, la familia jurídica del *Common Law*, atribuida a Inglaterra, Irlanda, Estados Unidos, Canadá, Australia y Nueva Zelanda, así como numerosos países de África y Asia en donde ha ejercido su influencia. La familia jurídica del Civil Law, compuesta por el resto de países de la Unión Europea y América Latina. ZWEIGERT, K. y KÖTZ, H. *Introducción al derecho comparado.* México: Oxford University Press, 2002, pp.71-83.

[229] MERRYMAN J. H. *The Civil Law Tradition*. California: Stanford University Press, 1985.

enseñanza-aprendizaje del Derecho no queda al margen de estas comparaciones.

Las principales diferencias entre el sistema jurídico del *Common Law* y del *Civil Law*, residen en la configuración de las normas jurídicas y el papel que juegan los legisladores, los jueces, los abogados y la doctrina en la creación y práctica del Derecho. Así, mientras que los sistemas romano-germánicos se caracterizan por estar integrados de normas positivas emanadas del poder legislativo y sistematizadas en códigos, en los sistemas anglosajones la mayoría de las normas surgen directamente de las decisiones de los Tribunales, del precedente[230]. Por ello, en los países pertenecientes al *Civil Law* el objeto de conocimiento de los juristas es el Derecho positivo y el método que utilizan para llegar a él, la dogmática jurídica. En cambio, en los países pertenecientes al *Common Law*, el objeto de conocimiento está constituido por las decisiones judiciales sobre casos concretos y el método por tanto, reside en la técnica del precedente judicial.

Los sistemas anglosajones se enmarcan dentro del realismo jurídico, el cual surgió a comienzos del s. XX y se caracteriza por defender la eficacia del Derecho, considerando siempre la importancia los comportamientos sociales para la interpretación y aplicación del Derecho. El núcleo de esta corriente jurídica no serían las leyes sino los hechos, defendiendo el que el Derecho debe ser flexible y dinámico, adecuándose a las exigencias de la realidad social de cada momento,

[230] PEÑUELAS I REIXACH, L. *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España- Una perspectiva de Derecho comparado*. Madrid: Marcial Pons, 2009, pp. 31-32.

aunque algunos autores después critiquen que el sometimiento al precedente judicial finalmente también es inflexible[231].

Por el contrario, en términos generales y a modo de contextualización, los sistemas romano-germánicos se sitúan dentro de Iusnaturalismo o Derecho Natural y del Iuspositivismo o Derecho Positivo. El Iusnaturalismo defiende la existencia de un Derecho Natural, como aquel ordenamiento que se fundamenta en la naturaleza humana y que por tanto no surge de ninguna autoridad. Se trata de una corriente jurídica dualista que reconoce la existencia del Derecho Natural y del Derecho positivo, sosteniendo además que este último debe respetar las prescripciones del Derecho Natural, ya que de otra manera estaría

[231] El realismo jurídico se encuentra representada por dos vertientes: el norteamericano y el escandinavo. Ambos movimientos poseen características muy similares pero también diferencias sustanciales que atienden a la influencia socioeconómica y cultural de cada uno de los hemisferios geográficos en donde se desarrollaron. Respecto al realismo jurídico norteamericano, como su propio nombre indica, surgió en Norteamérica a principios del s. XX de la mano de J. Bingham y W. Cook con las obras que publicaron en 1912 y 1927 respectivamente. El máximo representante de esta corriente es Jerome Frank.

Esta vertiente del realismo se caracteriza por defender que el Derecho se encuentra contenido en las decisiones judiciales, teniendo el precedente carácter normativo. En segundo lugar, el realismo jurídico escandinavo surge en las primeras décadas del s. XX de la mano de su fundador Axel Hägerström, cuyos discípulos, Vilhelm Lundstedt y Karl Olivercrona continuaron a su muerte.

El realismo escandinavo mantiene que el Derecho vigente es aquel que es realmente aplicado por los jueces, los cual interpreta las normas en atención a las necesidades sociales del momento.

Véanse: CASTIGNONE, S. *La máquina del derecho. La escuela del realismo jurídico en Suecia. Colombia: Universidad del Externado,* 2007; HART, H. L. A. "Scandinavian Realism". *Cambridge Law Journal*. 1959, Volume 17, Issue 02-November, pp. 233-240; HIERRO, L. L. *El realismo jurídico escandinavo. Una teoría empirista del derecho.* Madrid: Editorial Iustel, 2009, ROSS, A. *Hacia una ciencia realista del Derecho*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 1961; ROSS, A. "El concepto de validez y el conflicto entre el positivismo jurídico y el Derecho Natural (Validity and the conflict between legal positivism and natural law)". *Revista Jurídica de Buenos* Aires. 1961/2, Nº4, pp. 46-93, y Schmidt, F. "The Uppsala School of Legal Thinking". Scandinavian Studies in Law. 1978, pp. 171-175.

violando los principios de la propia naturaleza humana[232]. En cuanto al Positivismo Jurídico, surgió de la mano de Hans Kelsen. Esta corriente defiende la primacía de la ley como fuente del Derecho, sin descartar otras fuentes como la costumbre o la jurisprudencia, que no obstante siempre estarán supeditadas a la ley. Así, según esta concepción monista, el Derecho sería entendido como el conjunto de normas que emanan de un poder estatal, exista o no delegación para ello[233].

Una vez contextualizados ambas tradiciones legales, la atención pasará en este momento a analizar de manera separada la formación jurídica en cada sistema para posteriormente realizar una comparación y alcanzar los objetivos anteriormente detallados.

III. Formación jurídica en el Common Law

1. Contexto histórico

Como parte de este análisis de la formación jurídica en el Common Law, en primer lugar se realizará un repaso histórico con el fin de entender los acontecimientos que marcaron la formación jurídica en los países objeto de esta comparación: Reino Unido, Estados Unidos, Australia e India.

[232] Esta doctrina jurídica diferencia dos tipos de iusnaturalismo, el ontológico y deontológico. El primero, afirma que el Derecho natural la raíz, el ser del Derecho y por lo tanto, si el Derecho Positivo no sigue los principios del iusnaturalismo, no es Derecho. Por su parte, el iusnaturalismo deontológico sostiene que el Derecho Natural es el deber ser del Derecho positivo, el modelo a seguir por las leyes positivas. Este tipo de iusnaturalismo es más moderno ya que sostiene que el Derecho positivo debe seguir el Derecho Natural, pero no niega su validez de no hacerlo.

[233] Véase: KELSEN, H. *La teoría pura del derecho: introducción a la problemática científica del derecho*. Buenos Aires: Losada, 1941; HART, H.L.A. "El positivismo jurídico y la separación entre el derecho y la moral", en *Derecho y moral. Contribuciones a su análisis*. Buenos Aires: Depalma, 1962, y BOBBIO, N. Iusnaturalismo y positivismo jurídico. Madrid: Editorial Trotta, 2015.

A. Reino Unido

La formación jurídica en Reino Unido fue regulada por primera vez en el s. XIII, cuando en 1292 el Rey Eduardo I emitió un edicto real a todos los jueces con el fin de que seleccionasen a los estudiantes más preparados de cada condado para que aprendieran el funcionamiento de los tribunales. En este período, la formación jurídica se centraba en la observación y lectura de los casos en los Tribunales ubicados en Westminster [234] . Con el paso del tiempo los estudiantes fueron organizándose y los más avanzados, denominados *Masters*, comenzaron a ser contratados por lo más jóvenes para recibir clases en las instalaciones donde todos ellos residían, conocidas como *Inns of Court,* nombre que se ha conservado hasta la fecha[235].

[234] Véase: STEIN, R. M. "The path of Legal Education from Edward I to Langdell: a history of insular reaction". *Pace Law Faculty Publications.* 1981, Paper 228, pp. 429-454. Recuperado de: http://digitalcommons.pace.edu/lawfaculty/228 (Fecha de última consulta: 14 de marzo de 2014). "In 1292, Edward I issued a royal edict to his judges of the Common bench to find and select "apt and eager" students representative of each county in the realm to learn the business of the courts. These students were to be concentrated at the seat of the courts, Westminster. The earliest form of education was simplicity personified. Attendance at court and discussion of the cases heard sufficed", p. 430.

[235] En la actualidad, el papel de los *Inns of Court* se centra en representar y preparar a los *Barristers*, es decir, a aquellos abogados que se van a dedicar al ejercicio profesional de representar a sus clientes ante los Tribunales. Además, aquellos abogados que quieran ser parte del Colegio de Abogados deben estar previamente registrados en los *Inns of Court* para recibir la correspondiente preparación.

Véase la página oficial del Colegio de Abogados de Reino Unido: http://www.barcouncil.org.uk/about-the-bar/what-is-the-bar/inns-of-court/

"The Inns provide support for barristers and students through a range of educational activities, lunching and dining facilities, access to common rooms and gardens and the provision of various grants and scholarships.

Anyone wishing to join the Bar must join one of the Inns, which are responsible for "Calling" barristers to the Bar. The Inns also have a role in administering disciplinary tribunals to deal with more serious complaints against barristers."

Posteriormente, los *Inns of Court* pasaron a mano de particulares y decidieron clasificar a los estudiantes en tres categorías: experimentados o lectores *(readers),* abogados externos *(outer barristers)* y abogados internos para los nuevos estudiantes *(inner barristers).* Además, los *Masters* pasaron a ser profesores con la denominación de *Blenchers*. En términos generales, la formación se caracterizaba por alternar clases teóricas y prácticas, al compás del funcionamiento de los Tribunales[236]. Así, mientras los Tribunales no estaban funcionando, los estudiantes más experimentados, *readers*, de la mano de los *Blenchers,* daban clases teóricas a sus colegas de categorías inferiores sobre temas históricos y teóricos del Derecho. En cambio, cuando los Tribunales se encontraban en su pleno rendimiento, los estudiantes iban a escuchar las sesiones y posteriormente aprovechan las instalaciones para la realización de juicios simulados o *Moot Courts.* Lo más destacado a nivel metodológico era el equilibrio existente entre la formación práctica y teórica y más si cabe, la estrecha colaboración entre jueces, abogados y estudiantes-profesores en el proceso de formación de los juristas de la época[237].

[236] En palabras de Javier Hernando Masdeu, esta exigencia se debe a la tradición profesional imperante desde el siglo XIII en Reino Unido. Y es que a raíz de la negativa de las universidades de Oxford y Cambridge de convertir las leyes inglesas en objeto de estudio, los monarcas ingleses encargaban la formación de jurista de los mejores estudiantes a los Tribunales que seleccionasen a los mejores estudiantes. Así, la enseñanza del Derecho tenía lugar tanto en las universidades como en los Inns of Court, lugar en donde residían los abogados de Londres y en donde finalmente fueron aceptando a estudiantes a los que formar en la profesión de abogado. A medida que el tiempo fue transcurriendo, la enseñanza impartida en los Inns of Court llegó a ser tan prestigiosa como aquella que tenía lugar en las universidades. HERNANDO, Javier. "Una perspectiva histórico comparada de los modelos de planes de estudio de derecho". RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. y GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M. Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho. Pamplona: Thomson Aranzadi, 2009, pp. 40-41.

[237] Parte de la doctrina considera que esta simbiosis entre teórica y práctica se debía en gran parte al hecho de que en esta época todavía no hubiera suficientes libros ni tratados, por lo que la formación era más personalizada y centrada en la práctica. Véase: STEIN, R. M. "The path of Legal Education from Edward I to Langdell: a history of insular reaction". *Pace Law Faculty Publications.* 1981, Paper 228, pp. 429-454. Recuperado de:

Por lo tanto, hasta este momento la formación jurídica estaba organizada respecto a los *Inns of Court,* encargados de preparar a los *barristers.* Sin embargo, aquellos que querían formarse como *attorneys* o *solicitors*, no contaban con una educación jurídica formal y organizada[238]. Como consecuencia de lo anterior, a mediados del s. XVIII los *Inns of Court* entraron en crisis al cuestionarse la calidad y pertinencia con la que formaban a los juristas. Por otro lado, la formación jurídica universitaria no logró formalizarse y lo más característico de la época era que las Universidades en Reino Unido no enseñaban los principios del *Common Law*, sino los del *Civil Law*, como el Derecho Canónico, ya que consideraban que estos principios teóricos realmente merecían ser estudiados en el marco de las Universidades mientras que los principios del *Common Law*, de carácter eminentemente prácticos, debían enseñarse en el marco de la práctica profesional y de los *Inns of Court.*

Un siglo más tarde, a mediados del s. XIX, la Educación Legal en Reino Unido sufrió una reorganización que vino marcada por la diferencia que existía en términos de calidad educativa, con otros países de Estados Unidos y Europa. Así, en 1846 se estableció una Comisión que recomendó una serie de modificaciones en beneficio de la formación

---

http://digitalcommons.pace.edu/lawfaculty/228 (Fecha de última consulta: 16 de marzo de 2014). "This collegial and pedagogical drawing together of the judges, lawyers and students was of great importance in an age when law reports and legal literature were in an embryonic stage of development", p. 431.

[238] Ibíd., p. 433. "While the Inns of Court were the preparatory schools for the barristers, the practitioners of the minor legal arts, the solicitors and attorneys, had no organized educational institution.15 For a time, it should be noted, attorneys were admitted to the Inns with the status of outer barristers. The attorneys developed in part as a result of the rule that a person was required to appear personally at his lord's court if there were any legal proceedings involving him. Inasmuch as the various manorial courts met at the same time of the year, this could be vexatious if a person held land of several lords, a common enough situation. It was possible to obtain royal permission to send a surrogate to appear.

There was no requirement that these surrogates, soon called attorneys, have any legal education or skills and many did not. Almost anyone, even a wife, could appear".

jurídica, como incluir un sistema de selección para entrar a formar parte de los *Inns of Court* y del Colegio de Abogados, *Bar*. Así mismo, se recomendó incluir la enseñanza de los principios del Common Law en las Universidades y finalmente se modificaron los planes de estudio de las Facultades de Derecho de Reino Unido, Oxford y Cambridge reformaron sus Facultades de Derecho en 1871 y 1873 respectivamente.

B. Estados Unidos

La historia de la Educación Legal en los Estados Unidos, puede compilarse en tres épocas claramente diferenciadas, a través de las cuales se comprende el devenir y las características de la formación jurídica actual de este país[239]. La primera fase comprende desde 1292 hasta la revolución americana. La segunda tuvo lugar aproximadamente durante los 50 años siguientes a la revolución, periodo durante el cual se crearon nuevas instituciones desconocidas para Inglaterra y comenzaron a producirse cambios en el sistema jurídico interno norteamericano, que ya no dependía de Reino Unido. La tercera etapa comienza con el nombramiento del juez de la Corte Suprema de Justicia de los Estados Unidos, Joseph Story como profesor de Derecho de la Universidad de Harvard y culmina en 1895 con el nombramiento de Christopher Columbus Langdell como Decano de dicha institución[240].

Por lo que respecta a la *primera fase* de la américa colonial, la formación era predominantemente inglesa al encontrarse el país bajo el

[239] Véase: STEVENS, R. *Law School. Legal Education in America from the 1850s to the 1980s*. Estados Unidos: The University of north Caroline Press, 1983.

[240] Véase: GARVIN, D. "Making the case. Professional education for the world of practice". Harvard Magazine. 2003, September - October, pp. 56-107. Recuperado de: http://harvardmag.com/pdf/2003/09-pdfs/0903-56.pdf (Fecha de última consulta: 7 de julio de 2014), p. 58.

dominio del Reino Unido por lo que era muy parecida a lo detallado anteriormente. Lo más característico de esta época era el escaso número de personas con formación jurídica y aquellos que tenían el privilegio de recibirla, lo hacían por lo general en el Reino Unido. Posteriormente, a principios del s. XVIII, debido al incremento en el número de litigios y a la necesidad de abogados y jueces cualificados, comenzó a brindarse formación jurídica en los Estados Unidos[241].

Poco antes de darse la independencia, el acceso a la profesión jurídica estaba controlado por el Colegio de Abogados de Nueva York (*New York City Bar*), que en el año 1756 estableció como requisitos: poseer un título de licenciatura, haber ejercido cinco años como pasante (*clerking*), la realización de un examen y cartas de recomendación de seis abogados. Con respecto al requisito de la licenciatura hubo algunas modificaciones y en el momento de la independencia de los Estados Unidos, se solicitaban cinco años de pasantías para aquellos que no poseían el título de licenciatura y tres años para aquellos que sí estaban en posesión del título. Por lo tanto, era posible acceder a la profesión de jurista sin título universitario y dos años más como pasante.

[241] STEIN, R M. "The path of Legal Education from Edward I to Langdell: a history of insular reaction". Chicago Kent Law Review, 1981, pp. 429-454. El autor considera que en esta primera etapa de la educación legal en Estados Unidos, se pueden distinguir seis períodos. En este sentido, señala: "In the first twenty years of British rule in New York, 1664-1689, the majority of lawyers were educated in England. The next phase, roughly 1689-1702, saw a decline in the prestige of the legal profession with an opening up in the educational opportunities available to colonial youths. It was possible to be apprenticed to a practicing attorney or, if sufficient money was available, to hazard the passage to England to attend one of the Inns, be apprenticed or attend at court. The first quarter of the eighteenth century saw a number of qualified judges being sent the colonies as a result of increased interest on the part of the British government in the governance of the colonies. These judges demanded a higher standard of preparation and professional demeanour from the lawyers appearing before them than many colonial practitioners were accustomed to. For the first time, an adequate education was required, although what that was not very clearly delineated. The next quarter century saw the rise of a relatively well-educated legal profession that adapted the procedures and principles of English law to the colonial situation", p. 438.

Lo más destacable de esta primera etapa fue el *clerking* o realización de pasantías. Éstas se llevaban a cabo de la mano de un abogado a través de algún tipo de contrato o acuerdo. Por lo general, el pasante pagaba al abogado una cantidad en compensación de lo que el abogado le enseñaba y éste a cambio le permitía usar su biblioteca, su oficina y ayudarle con los procesos abiertos[242]. El aspecto negativo de este tipo de formación es que dependía del arbitrio del abogado y por lo tanto nada garantizaba la obtención de una formación de calidad. Por otra parte, esta formación era muy heterogénea ya que cada jurista se formaba con un abogado distinto y algunos estaban en posesión del título de licenciatura y otros no.

En la *segunda etapa* en la historia de la formación jurídica en los Estados Unidos, que tuvo lugar durante los 50 años posteriores a la revolución americana, la educación legal no dependía en ningún sentido del Reino Unido y como consecuencia de lo anterior, se produjeron dos innovaciones de gran importancia: el papel de la Universidad en la formación jurídica y la aparición de nuevas facultades, sobre todo de carácter privado. Así mismo, esta época comenzó marcada por varios obstáculos, como eran la impopularidad de la que gozaban los abogados, la falta de un cuerpo normativo norteamericano independiente y las reminiscencias hacia el Derecho Inglés, que impregnaba aún el devenir de la formación y el ejercicio jurídico en Estados Unidos.

Por lo demás, a lo largo de este período las Universidades fueron asentándose y marcando su camino y rol en la formación de juristas. Respecto a la metodología, era predominantemente magistral. Lo más destacado en este sentido, fue el lapso en el contenido de los materiales,

[242] Ibíd., p. 440.

desde un Derecho predominantemente inglés hacia otro puro norteamericano.

Por lo que respecta a la *tercera época* de la historia norteamericana en materia de formación legal, abarca desde el nombramiento del Juez de la Corte Suprema Joseph Story como profesor de la Universidad de Harvard en 1829, hasta el posicionamiento de Columbus Langdell como Decano de la misma institución[243].

Al comienzo de esta época, la Universidad de Harvard se enfrentaba a una profunda crisis, en la que la Facultad de Derecho se había visto especialmente afectada y en este contexto, Story asumió su cargo de Profesor con el reto de situar a la Facultad de Derecho de la Universidad de Harvard como una de las mejores del mundo. A este Juez y Profesor se le atribuyen grandes innovaciones en el área de la enseñanza-aprendizaje del Derecho, entre las que destacan la creación de la Cátedra *Dane Professorship*, así como cambios estructurales en el currículum de la carrera[244].

[243] Véase la página web oficial de la Universidad de Harvard en donde hace un repaso a los hechos más destacados en la historia de la Facultad de Derecho. "In 1827, the struggling young law school was down to only one faculty member and one student. In this year, an enterprising alumnus stepped in to save the school by establishing the Dane Professorship of Law, and insisting that the chair be given to Joseph Story, the nation's youngest Supreme Court justice. Story believed in the concept of an elite American law school, based on merit and dedicated to public service: a tradition that continues today. A second critical figure in the development of the Law School arrived on the campus in the 1870s. Dean Christopher Columbus Langdell believed that the study of law should be an interactive and disciplined form of education, in which students were challenged directly by teachers, and through which they learned to analyse cases for themselves. This Socratic method of instruction demanded new teaching spaces, and Austin Hall was built on the north side of Harvard Yard to accommodate the School's new vision". Recuperado de: HTTP://WWW.LAW.HARVARD.EDU/ABOUT/HISTORY.HTML

[244] Coquillette, D. R. "American Legal Education: Where did you come from? Where are we going?". *The Bar Examiner*. 2013, June, pp. 44-50. "It was Story who had the second great idea in American legal education, and it became his weapon against the competition of apprenticeship. It was just this: law schools do not exist to train practicing lawyers. They also

En 1869 la Universidad de Harvard eligió como presidente a Charles William Eliot, quien a su vez nombró a Cristopher Columbus Langdell como Decano de la Facultad de Derecho. La elección de Langdell supuso una revolución, ya que hasta la fecha todos los profesores y decanos de la Facultad de Derecho habían sido jueces, y Langdell era abogado en ejercicio pero jamás había ostentado la posición de Juez. Durante el mandado de Langdell los cambios más sustanciales en lo que a educación legal se refiere, su la introducción de su famoso Método del Caso, el cual sigue vigente en la actualidad.

C. Australia

Durante la colonización británica, que abarca desde finales del s. XVIII hasta comienzos del s. XX, la educación legal en Australia poseía un carácter eminentemente británico, adoptando los mismos estándares para la formación y práctica jurídica[245].

En lo que a la educación superior se refiere, la Universidad de Sídney es la más antigua de Australia, fundada en 1850. La Facultad de Derecho se creó cinco años más tarde, aunque no fue hasta 1890 cuando comenzó realmente a ofrecer formación jurídica, como institución propiamente dicha. Hasta entonces las clases se centraban únicamente en el análisis de jurisprudencia de la mano de *barristers*. Ya a partir de

---

exist to train the leaders of the Republic – the diplomats, politicians, and scholars who would be an elite cadre", p. 47.

[245] JAMES, N. "A brief History of Critique in Australian Legal Education". *Melbourne University Law Review.* 2000, 24 (3). Recuperado de: http://www.austlii.edu.au/au/journals/UQLRS/2000/1.html (Fecha de última consulta 28 de marzo de 2014). "Until the latter half of the 19th century aspiring lawyers in Australia were trained by more experienced practitioners in accordance with the apprenticeship model imported from England. Colonial legal education was limited to on-the-job training, with the consequence that legal knowledge was relatively narrow, and primarily practical, theoretical development of the discipline was minimal".

1890, los estudiantes debían estar en posesión de un título universitario para poder acceder a los estudios de Derecho, en donde debían estudiar durante un año y realizar exámenes sobre Jurisprudencia, Derecho Romano, Derecho Constitucional y Derecho Internacional. Tras superar esos exámenes debían estudiar dos años más y aprobar distintos exámenes de carácter eminentemente práctico-profesional. Los graduados de esta Universidad que realizaban el proceso anteriormente descrito, podían formar parte del Bar de Australia sin ningún tipo de examen adicional[246].

Por su parte la Universidad de Melbourne fue creada en 1857 y a partir de 1860 su Facultad de Derecho ya ofrecía un Grado de cuatro años[247]. Posteriormente surgieron otras universidades como la de la Adelaida, que fundó su Facultad de Derecho en 1883 o la de Tasmania, en 1892, la Universidad, la Universidad de Western Australia en 1927, la

[246] FRENCH, R. "Legal Education in Australia – A Never Ending Story". *Australiasian Law Teachers' Association Conference*. 2011. Recuperado de:

http://www.hcourt.gov.au/assets/publications/speeches/current-justices/frenchcj/frenchcj04july11.pdf (Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2014). "The Faculty of Law came into existence in 1855, but did not commence operation as a teaching institution until 1890. Lectures in jurisprudence were given by a barrister from 1859 to 1869. In 1887, three barristers were appointed to give evening lectures. The first Professor of Law and Dean of the Faculty was Pitt Cobbett. Students were required to complete two years in arts and one year in the Law School to be followed by an intermediate examination in jurisprudence, Roman law, constitutional law and international law. A final examination in the professional subjects followed a further two years. However, a student who had graduated in arts before entering the LLB course was permitted to complete that course in two years.30 From 1890 onwards graduates in law from the University of Sydney were entitled to admission to the Bar without further examination".

[247] Véase la página web oficial de la Universidad de Melbourne, en donde recogen la historia de su Facultad de Derecho:

http://www.law.unimelb.edu.au/melbourne-law-school/community/history/beginnings (Fecha de última consulta: 28 de marzo de 214)

Universidad de Queensland en 1936 y la Universidad Nacional de Australia en 1961[248].

D. India

Con respecto a la formación y práctica jurídica en la India, existen diferencias sustanciales que atienden a las distintas etapas históricas que ha experimentado este país. Esta contextualización histórica se realizará atendiendo principalmente a tres épocas: la antigua India, la India colonial y la India independiente.

Así, en la **antigua India**, se desconocen cuáles eran los cauces formales para la formación de jueces y abogados puesto que en esta época la administración de Justicia era controlada por el Rey, así como por las personas que éste designada con base en los criterios de imparcialidad, buena repartición e integridad. Lo más característico de este periodo es la influencia ejercida por el *dharma*, norma religiosa que refleja la conexión existente entre los individuos y el Todo (*Brahman*), en la educación legal en la India[249].

[248] Debido a la magnitud territorial de Australia, en muchas regiones del país las Facultades de Derecho fueron establecidas casi 100 años después de la creación de las primeras universidades del país. Véase: Barker, D. "Colonial Cap, gown and wig – The origins of Australian Legal Education". Journal of the Australian Law Teachers Association. Recuperado de: http://www.austlii.edu.au/au/journals/JlALawTA/2012/17.pdf (Fecha de última consulta: 15 de abril de 2014). "Queensland was another colony that suffered because of the lack of a law school prior to the federation. It was not until 1936 that the University of Queensland (T C Bearne) established a functioning School of Law. Identifying the pre-requisites required to practice law in Queensland during the nineteenth century is extremely haphazard. It required the examination of both the character and qualifications of each applicant to understand why they were appointed and whether their admission set a precedent for those who followed", p. 12.

[249] DELL' AQUILA, E. *El Dharma en el Derecho tradicional de la India*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1994."En este contexto es fundamental el dharma, es decir la norma religiosa, orden cósmico de todas las cosas, que expresa la conexión de los seres humanos con el Todo (*Brahman*), tanto en sus vidas individuales como en relación con los otros

Durante el periodo en el cual India se encontraba bajo el dominio de la **colonización británica**, la formación jurídica experimentó grandes cambios caracterizados principalmente por la organización del acceso a la Universidad y a la profesión jurídica. A finales del s. XVII, a través del famoso *Regulation Act of 1773* se trató de organizar la profesión jurídica en India, empoderando a los abogados al permitirles su inscripción y registro ante la Corte Suprema, Derecho que hasta entonces no poseían. Posteriormente, con la *Bengal Regulation VII of 1793*, se reguló por primera vez el trabajo realizado por los abogados indígenas, o *Vakils*, para que pudieran ejercer en los tribunales judiciales civiles en las provincias de Bengala, Bihar y Orissa.

En el s. XIX se establecieron tres tribunales superiores de justicia en Calcuta, Madrás (actual Chennai) y Bombay, en donde ejercían conjuntamente *Barristers, Attorneys y Vakils* [250]. Por lo general, los

---

individuos. El estudio del *dharma* y de sus reglas es, por ello, esencial para entender el Derecho hindú. Las fuentes reconocidas del *dharma* son las *śruti* (revelación), la *smrti* (tradición) y la *sadācāra* (costumbre)", pp. 29-30.

[250] En el contexto concreto de la India colonial, el término *barristers* se empleaba para designar a aquellos abogados que se habían formado en Inglaterra, mientras que la palabra *attorneys* se hacía alusión a los abogados locales que no habían recibido una formación jurídica oficial. En términos generales, en los países anglosajones del Common Law, con el término de *lawyer o attorney*, se hace alusión a aquella persona que ha estudiado Derecho y que ejerce como abogado. El término *advocate* o *barristers* se refieren a aquel abogado que está capacitado para presentar un caso concreto ante un tribunal. Por último, el concepto de *Vakils* es exclusivo al Derecho hindú y tal y como ha sido referenciado, se utiliza para designar a aquellos abogados indígenas. Así, en la época de la india colonial, el término *advocates* se utilizada para designar a aquellos abogados de nacionalidad inglesa o irlandesa y el concepto de *vakils* se reservaba para aquellos abogados indígenas. Véase: DASGRUPTA, L. "Reforming Indian Legal Education: Linking Research and Training". *Journal of Legal Education*. 2010, Volume 59, February - Number 3, pp. 432-449. Recuperado de: http://www.swlaw.edu/pdfs/jle/jle593dasgupta.pdf (Fecha de última consulta: 11 de marzo de 2014): "Legal education in India long was in a deplorable state. Due to disinterest in change at the highest levels of the Academy, there was neither the vision nor the intention to prioritize the study of law. In India, lawyers were divided into categories depending upon the level of their legal training. Those educated in England were called barristers, having earned a barrister-at-law degree. Attorneys were those who actually did not have legal training and were the clerical staff of the courts or local traders", p. 433.

advocates eran de nacionalidad inglesa o irlandesa mientras que los *Vakils* eran de procedencia India[251].

La formación jurídica en la India colonial se formalizó en 1855 con el establecimiento de las primeras cátedras de Derecho en Bombay, Madrás y Calcuta. Con respecto a las profesiones jurídicas, en 1879 a través del *Legal Practitioners Act*, se estableció como requisito de estar en posesión del título universitario de Grado en Derecho.

Posteriormente, con la **independencia de la India**, comenzó a debatirse sobre la necesidad de introducir reformas de los sistemas de enseñanza-aprendizaje del Derecho en el seno de las universidades. En 1948 se creó la primera comisión especializada, *Setalvad Commission,* con la finalidad de tratar más profundamente las reformas en materia de educación superior jurídica. Esta Comisión publicó un documento de conclusiones, *Report the Law Commission*, en el que se recogían una serie de recomendaciones en pro de una formación y práctica jurídica de

[251] El término Vakil se sigue utilizando en la actualidad para hacer referencia a los Abogados en la India. Véase al respecto lo establecido por el Diccionario de Oxford: http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/vakil (Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2014).

En este sentido, es necesario tener en cuenta el sistema de castas que impera en la India, según el cual existen cuatro castas: los brahmanes (sacerdotes e intelectuales), los Kshátriyas (guerreros y reyes), los Vaishyas (comerciantes) y los Shudras (campesinos y trabajadores).

Tradicionalmente, los abogados hacen parte de la casta Brahamane, la más alta a nivel jerárquico.

Véase: FUNDACIÓN VICENTE FERRER. Las castas en la India. Recuperado de: http://www.fundacionvicenteferrer.org/adjuntos/las_castas_en_la_india.pdf

Sobre el acceso a las profesiones jurídicas y los límites existentes como consecuencia del sistema de castas, es interesante la noticia del año 2009 en el que Mayawati Kumari, que en el año 1995 pasó a la historia por convertirse en la primera ministra en jefe de un estado que proviene de la casta de los intocables. Véase: http://www.bbc.com/mundo/internacional/2009/05/090512_india_intocables_mes.shtml (Fecha de última consulta: 6 de abril de 2014).

mayor calidad[252]. La primera recomendación consistía en requerir una formación académica previa para poder acceder a la formación jurídica. En segundo lugar, establecían las competencias de las Universidades y del Colegio de Abogados de India en la enseñanza-aprendizaje del Derecho, siendo las primeras encargadas de la formación teórica y los segundos, de la formación práctica. Así mismo, en tercer lugar, se recomendaba una formación universitaria de dos años y de un año bajo el Colegio de Abogados. En cuarto lugar, respecto a las métodos de enseñanza, la Comisión consideraba que era pertinente complementar las clases magistrales con seminarios, tutorías, realización de *Moot Court* y el método del caso. La quinta recomendación era relativa a los procesos de admisión universitarios, estableciendo que éstos debían basarse en el mérito y en la seriedad. Por último, la Comisión encarecía a todos los Colegios de Abogados de India a velar por los estándares de calidad de la formación universitaria y en caso de considerar que éstos no concurrían, negar la admisión de ciertos graduados o el reconocimientos de determinados títulos universitarios.

En el año 1967 el Colegio de Abogados de la India, *Bar Council of India*, estableció una formación universitaria de tres años, en donde se dictaban asignaturas de carácter tradicional así como de carácter procesal. Lo último fue una novedad ya que hasta la fecha, la enseñanza de cuestiones procesales estaba reservada al Colegios de Abogados de la India[253].

[252] Véase el documento completo elaborado por el Ministro de Educación de la India. Recuperado de: http://www.teindia.nic.in/Files/Reports/CCR/Report%20of%20the%20University%20Education%20Commission.pdf (Fecha de última visita: 6 de julio de 2014).

[253] Véase la página web oficial del Colegio de Abogados de la India: http://www.barcouncilofindia.org (Fecha de última consulta: 11 de marzo de 2014).

No obstante, siguieron realizándose modificaciones sobre la formación jurídica que tenía lugar tanto en la Universidad como en el Colegio de Abogados y no fue hasta el año 1998 cuando se establecieron unas reglas unánimes y definitivas. Así, para acceder a la carrera de Derecho es necesario estar en posesión de un título universitario de 3 años, *Bachelor of Arts.* La carrera de Derecho consiste en 3 años, *Bachelor of Law,* y para acceder al ejercicio profesional se requiere aprobar el examen del Colegio de Abogados.

La última Comisión fue establecida en 2007 y las recomendaciones apuntan a la adaptación de las universidades a las nuevas necesidades de la sociedad y a los cambios a los que se enfrenta como consecuencia de la globalización. Para ello, la Comisión considera que deben hacerse cambios estructurales en términos tanto a nivel administrativo como curricular con el fin de adaptar las universidades a las necesidades actuales. Por otra parte, también se señala como objetivo primordial, lograr un equilibrio en términos de calidad educativa, entre las diferencias existentes entre las diferentes universidades del país[254].

2. Acceso a la formación jurídica y a la carrera profesional a nivel comparado: Estados Unidos, Reino Unido, Australia e India

Siguiendo con el estudio de la formación jurídica en el Common Law, a continuación se analizarán los requisitos establecidos en los sistemas jurídicos anglosajones para el acceso a la carrera de Derecho y para el posterior ejercicio profesional. Como parte de esta investigación

[254] Véase: NATIONAL KNOWLEDGE COMMISSION. Report of the working group on Legal Education. Recuperado de: http://knowledgecommission.gov.in/downloads/documents/wg_legal.pdf (Fecha de última consulta: 11 de marzo de 2014). "It is, therefore, necessary to constitute a new regulatory mechanism with a vision both of social and international goals, to deal with all aspects of legal education and to cater to the needs of the present and the future. Such a mechanism will have to be vested with powers to deal with all aspects of legal education", p. 21.

comparada Civil Law - Common Law, es clave analizar los mecanismos establecidos en cada uno de los sistemas jurídicos para el acceso a la formación y profesión jurídicas. A través de esta comparación se quiere comprobar si en este proceso radica la clave de las diferencias metodológicas que caracterizan a estos sistemas en lo que a la enseñanza-aprendizaje del Derecho se refiere.

A. Acceso a la formación jurídica

Cabe afirmar que en el acceso a la formación jurídica es en donde más diferencias pueden encontrarse en comparación con los sistemas del *Civil Law*. Esto obedece en gran parte a que el sistema de educación superior de estos países, que distan en gran medida de los romano-germánicos. Lo anterior, debido a que mientras en España los títulos de educación superior se dividen en tres: Grado, Máster y Doctorado, en los países anglosajones del *Common Law* existe un variedad mayor de títulos y de instituciones de educación superior, tal y como será detallado a continuación.

Respecto a las títulos de educación superior, el primero, denominado *Bachelor* , hace alusión a una carrera de 3 ó 4 años y podría equipararse al Grado que existe en los países miembros de la Unión Europea tras Bolonia. No obstante, para acceder a algunas carreras es requisito estar en posesión de uno de estos títulos, considerados como

En cuanto a las instituciones de educación superior, es necesario diferenciar entre los términos *College* y *University.* En la primera únicamente es posible estudiar un *Bachelor*, mientras que en la segunda se pueden cursar todos los títulos de educación superior: *Bachelor*, carreras que exijan el títulos anterior, masters y doctorados. Sin embargo, no todas las Universidades ofertan la posibilidad de realizar

Bachelors ni es obligatorio por ley. En los casos de aquellas universidades que sí lo hacen, suelen tener un *College* que hace parte de su campus en donde se pueden realizar este tipo de estudios[255].

En la mayoría de países pertenecientes al sistema del Common Law (Reino Unido, Estados Unidos, India y Australia), los requisitos exigidos para acceder a la formación jurídica son muy parecidos, salvo algunas excepciones que se explicarán a continuación. Por regla general, para acceder a la carrera de Derecho es necesario cursar previamente una licenciatura de una duración aproximada de tres años, denominado Bachelor. Con esta exigencia se pretende que el alumno obtenga un bagaje previo tanto a nivel personal como académico y de esta manera, esté preparado para formarse como jurista.

B. Acceso a la profesión jurídica

En este caso de Estados Unidos e India, tras finalizar la carrera, los estudiantes que deseen ejercer como abogados, deberán superar igualmente un curso de un año de duración y un examen, organizado en esta ocasión por la agrupación de abogados, *Bar Association*, lo que equivaldría en España al Colegio de Abogados[256]. Una vez aprobado el

[255] Véanse en este sentido la oferta académica ofertada por las universidades más prestigiosas de Estados Unidos y Reino Unido (Fecha de última consulta 3 de abril de 2014):

Columbia College: https://www.college.columbia.edu y Columbia University: http://www.columbia.edu

Harvard College: https://college.harvard.edu y Harvard University: http://www.harvard.edu

Oxford College: http://oxford.emory.edu y Oxford University: http://www.ox.ac.uk

Cambridge College: http://www.undergraduate.study.cam.ac.uk/colleges y Cambridge University: http://www.cam.ac.uk

[256] Para una información más detallada, véanse las páginas web oficiales de cada uno de los países:

examen, deberán superar un año de formación en prácticas en algún despacho de abogados, pudiendo presentarte ante un juzgado, pasados los seis primeros meses de prácticas. Finalizado el año de prácticas, podrá ejercer como abogado aunque debido a la gran cantidad de gente que aprueba el examen del *Bar*, resulta muy complicado encontrar un despacho en el que realizar el año de prácticas[257].

En el caso de Reino Unido y Australia, tras obtener el título universitario, los recién graduados puede optar por especializarse como *Solicitors* o como *Barristers*. La primera de ellas viene a englobar las profesiones de notario y procurador. Quienes escojan esta opción deberán realizar un curso de un año de duración y aprobar un examen denominado *Legal Practice Curse*, todo ello de la mano de la organización profesional que les agrupa, la *Law Society*. Tras la superación del curso y del examen, deberán pasar por un contrato de formación en prácticas de dos años antes de convertirse en *Solicitors*. Por su parte, los *Barristers* vendrían a desempeñar el trabajo de abogado propiamente dicho.

En Estados Unidos: *American Bar Association* http://www.americanbar.org/aba.html,

En el Reino Unido existen cuatro agrupaciones: *Gray's Inn,* http://www.graysinn.info/, *Inner Temple* http://www.innertemple.org.uk/, *Middle Temple* http://www.middletemple.org.uk/ y *Lincoln's Inn.* http://www.lincolnsinn.org.uk/

En el caso de la India, también existen varias asociaciones, pero destacan: *Bar Council of India* http://www.barcouncilofindia.org, *All India Bar* http://www.allindiabar.org, *Indian National Bar Association* https://www.indianbarassociation.org

En Australia destacan las siguientes agrupaciones divididas por regiones: *Australian Bar Association* http://www.austbar.asn.au, *South Australian Bar Association* http://www.sabar.org.au*, Western Australian Bar Association* http://www.wabar.asn.au

(Fecha de última consulta: 1 de diciembre de 2014).

[257] HERNANDO, J. "Una perspectiva histórico comparada de los modelos de planes de estudio de derecho". En RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. Y GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M. *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*. Pamplona: Thomson Aranzadi, 2009, pp. 41-42.

3. Enfoques educativos en la enseñanza-aprendizaje del Derecho en los sistemas del Common Law

A. Métodos de enseñanza-aprendizaje más predominantes

A la hora de analizar la formación jurídica en los sistemas pertenecientes al *Common Law*, es necesario definir los enfoques educativos más predominantes con el fin de tener una visión global de este sistema de enseñanza-aprendizaje del Derecho y de sus características principales.

Sin lugar a dudas, el sistema del *Common Law* es proclive a una enseñanza-aprendizaje del Derecho más dinámica en la que el foco de atención en muchas ocasiones está centrado en el estudio de casos debido al peso del precedente en estos países. La variedad en los métodos de educación del Derecho es aplastante en comparación con el sistema español, en donde las clases han estado tradicionalmente centradas en la lección expositiva o magistral, quedando reducida la función del alumno a la toma de apuntes y su memorización antes del examen con el fin de superar la evaluación. Estos modelos analizados en el sistema del *Common Law* pueden tomarse como modelo inspirador del proceso de reforma ante el que se encuentra la universidad europea.

En este sentido, los métodos de enseñanza aprendizaje más empleados en los países anglosajones son el método del caso, la enseñanza clínica del Derecho, el Aprendizaje Basado en Problema y por su puesto, la clase magistral, aunque siempre de tipo activa. Estos métodos serán analizados con detalle en el capítulo precedente, ya que

se considera—que son las más pertinentes para la formación de los juristas internacionales[258].

Teniendo en cuenta los principios regidores de los sistemas del *Common Law* detallados en el capítulo anterior, no cabe duda de la influencia que el realismo jurídico ejerce en los enfoques educativos de las Facultades de Derecho de los países pertenecientes a este sistema legal. Por lo tanto, cabe afirmar que la concepción del Derecho de cada sistema jurídico influye en el enfoque de enseñanza y en consecuencia, en los métodos de enseñanza-aprendizaje del Derecho.

B. Nuevos enfoques de enseñanza-aprendizaje aplicables al derecho

a. La Enseñanza para la Comprensión (EpC)

El modelo de Enseñanza Para la Comprensión, en adelante EpC, surgió en el marco de del Project Zero como resultado de una investigación de cinco años a finales de la década de los 90, de la mano de los Profesores David Perkins, Howard Gardner y Vito Perrone. Por lo que respecta al *Project Zero*, nació en la Facultad de Educación de la Universidad de Harvard en el año 1967 de la mano del profesor Nelson Goodman. El objetivo principal de este proyecto era realizar investigaciones de tipo cognitivo en el área de humanidades. No obstante, a lo largo de su historia, que se puede dividir en nueve etapas, el proyecto ha ido evolucionando hacia proyectos de investigación más concretos[259].

[258]BARNARD, C., O'SULLIVAN, J. y VIRGO, G. (Edit.). *What About Law? Studying Law at University.* Portland, Oregón: Hart Publishing, 2007, pp. 16-29.

[259] Véase la página web oficial del *Project Zero* para consultar cada una de las etapas históricas de este proyecto:

En cuanto a la EpC, se trata de un modelo de enseñanza centrado en la comprensión, lo que supone la adquisición de competencias a través de la realización de desempeños activos. Se trata por tanto de un enfoque innovador y adaptado a las necesidades educativas del contexto actual[260].

Uno de las metas de la EpC es el desarrollo de la autonomía del estudiante, ya que consideran que a través del proceso de enseñanza-aprendizaje el estudiante debe llegar a ser autónomo. En este sentido, se entiende por autonomía la capacidad del individuo para gobernarse a sí mismo teniendo en cuenta las perspectivas, deseos, sentimientos y necesidades de las personas y del grupo social que lo rodean. Existen 3 tipos de autonomía: social, intelectual y moral[261].

La metodología de la EpC gira en torno a un marco de cuatro punto: tópicos generativos; hilos conductores y metas de comprensión; desempeños de comprensión, y valoración diagnóstica continua.

Los tópicos generativos son ideas, conceptos, temas u objetivos centrales que están en la esencia de la disciplina y la organizan. Los tópicos generativos proveen contexto y deben ser igual de interesantes tanto para alumnos como para profesores. Además, los tópicos generativos deben generar conexiones internas dentro de la asignatura y de asignaturas de otras áreas, a nivel interdisciplinar [262]. Estos tópicos

---

http://www.pz.gse.harvard.edu/ten_years_at_project_zero.php (Fecha de última consulta: 8 de diciembre de 2013).

[260] El nombre original en inglés de este método es: *Teaching for Understanding.*

[261] Sobre la autonomía y su relación con la educación véase: Gibson, R. Critical Theory and Education. London: Hodder and Stoughton, 1986.

[262] Véase: STONE WISKE, M. (Coord.). La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Paidós, 1998; GARDNER, H. *La educación de la mente*

generativos tienen por finalidad crear interrogantes en los estudiantes sobre la asignatura, que a la vez sirvan de motivación para responder dichas preguntas a lo largo del curso una vez comprendida la asignatura.

Una vez han sido establecidos los tópicos generativos, es necesario desarrollar las metas de comprensión y los hilos conductores. Por lo que respecta a las metas de comprensión, serían los propósitos explícitos para el curso, los objetivos educativos a alcanzar. Los hilos conductores hacen alusión a las metas establecidas para cada unidad de conocimiento.

El núcleo de este modelo de enseñanza es la comprensión y por lo tanto es necesario definir este concepto. ¿Qué es la comprensión? ¿Cómo sabe una persona si comprende algo y de qué manera podría comprobarlo? En primer lugar, la comprensión iría más allá de la mera adquisición de conocimientos en el sentido de que la comprensión hace alusión a la habilidad de utilizar dicho conocimiento de forma creativa y competente en la vida[263].

La metodología anteriormente descrita tiene como objetivo principal que los estudiantes comprendan aquello que el profesor ha establecido previamente como los objetivos del curso. En este sentido, la retroalimentación del profesor es de vital importancia durante la realización de desempeños de la comprensión.

---

y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender. Barcelona: Paidós, 2000, y BLYTHE, T. *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

[263] PERKINS, D & BLYTHE, T. (2005. Vol. 14, No. Abril).Ante todo, la comprensión. en: *Revista Magisterio Educación y Pedagogía,* Bogotá.

El modelo EpC se caracteriza por ser un puente entre la teoría y la práctica y sin lugar a dudas, esta es una de sus principales ventajas. Además, para la correcta implementación de este modelo en aquellas instituciones que estén interesadas, es necesario realizar una revisión transversal de los objetivos de enseñanza, de las metodologías docentes y de los resultados de enseñanza-aprendizaje que se desea en los estudiantes. Por lo tanto, este análisis previo a su puesta en práctica garantiza la comprensión de los estudiantes. En otras palabras, que los estudiantes sean capaces de pensar y actuar de manera flexible con los conocimientos que poseen para resolver problemas, crear productos e interactuar con el mundo que les rodea. Por lo tanto, teniendo en cuenta este modelo podría afirmarse que si los estudiantes han comprendido, son competentes y capaces de ir más allá de la mera adquisición de conocimientos.

b. Systems Thinking (ST)

El enfoque de enseñanza *Systems Thinking*, en español Pensamiento Sistémico, es uno de los enfoques más innovadores y revolucionarios del S. XXI, considerado por muchos como el paradigma más adecuado para formar a los estudiantes en las demandas de la sociedad actual.

Este enfoque surgió en el área de la Arquitectura e Ingeniería como solución al problema de que los estudiantes viesen una asignatura por módulos, ya que después en su vida profesional les exigen poner en práctica esa teoría en su conjunto y los estudiantes no eran capaces de hacerlo debido a que no tenían una visión holística de sus conocimientos, únicamente poseían una visión por módulos. Así, mientras el enfoque tradicional de la educación gira en torno a un aprendizaje por módulos o unidades, esta corriente propone un aprendizaje en donde todos los

componentes de la carrera o del tema que se trata, están en constante contacto[264].

En el caso del Derecho, este sistema de enseñanza-aprendizaje es muy innovador y se puede poner en práctica a través de casos integradores, que se desarrollan a lo largo de toda la asignatura, con la finalidad de evitar el aprendizaje parcializado en módulos, o incluso entre varias asignaturas.

4. La enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional en los sistemas jurídicos del Common Law

Una vez realizado el análisis macro-comparado de la educación legal en el Common Law, a continuación la atención se centrará en investigar la formación internacional en estos países, en términos de su relevancia en el currículo, su enseñanza-aprendizaje, práctica e investigación.

En primer lugar, es necesario destacar que en la mayoría de universidades del Common Law, no se diferencia entre Derecho Internacional Privado y Derecho Internacional Público. Además, la asignatura de Derecho Internacional tiene un carácter electivo, excepto en el caso de la India, y en el caso concreto de los Estados Unidos, se

[264] Para un estudio más profundo sobre este enfoque de enseñanza-aprendizaje, véase: WEINBERG, G. M. *An Introduction to General Systems Thinking.* Estados Unidos: Weinberg & Weinberg, 2011 y MEADOWS, D. H. *Thinking in Systems*. Estados Unidos: Library of Congress, 2008.

Véase también la página web oficial del Centro de la Universidad de Columbia dedicado al estudio de este enfoque: Columbia Center for New Media Teaching and Learning http://ccnmtl.columbia.edu/about/ (Fecha de última consultad: 11 de marzo de 2014).

centra en cuestión de relaciones internacionales entre éste y terceros países[265].

Por otro lado, en el caso específico de los Estados Unidos, la visión del Derecho Internacional es de carácter nacional, no viendo necesaria la ratificación de muchísimos tratados internacionales, como es bien sabido, por considerar que a nivel interno de su ordenamiento jurídico ya tienen regulada la materia objeto del tratado. Y en el caso concreto de las Facultades de Derecho de la *India*, el Derecho Internacional presenta serios problemas en relación con la falta de profesores especializados en la materia[266].

[265] En este sentido resulta muy interesante la investigación llevada a cabo por Scoville a través de un proyecto de investigación cuyo objetivo fue analizar el estado de la enseñanza del Derecho Internacional a lo largo del mundo. En el caso de Estados Unidos y Reino Unido en el 95% y 91% de los casos respectivamente, la asignatura de Derecho Internacional Público tiene un carácter de electiva o no obligatoria. En el caso de Australia en el 64% de las universidades analizadas la asignatura de Derecho Internacional Público tiene un carácter electivo o no obligatorio. El caso de la India es totalmente diferente ya que el estudio del Derecho Internacional Público e requerido legislativamente en todas las Facultades de Derecho. SCOVILLE, R. M. "Why Teaching International Law Matters". Just Security, Marzo, 2015. Recuperado de: http://justsecurity.org/20732/teaching-international-law-american-universities-matters/ (Fecha de última consulta: 13 de abril de 2014). Véanse también los resultados de dicha investigación: http://pilmap.org (Fecha de última consulta: 13 de abril de 2014).

El mismo autor apunta, en un artículo más reciente, la relación existente entre la formación que reciben los abogados en materia de Derecho Internacional y la relación que existe entre sus países y el desarrollo de esta ciencia: "In states where international legal education is widespread, rigorous, and supportive of the discipline, universities will materially contribute to norm awareness, utilization, and even obedience over the long run. In states where training is unavailable or limited, poor in quality, or hostile, university curricula will have a neutral or opposite effect. Moreover, the fact of crossnational variation in these conditions imposes a systemic limit on the coherence and value of public international law. The central claim is that this hypothesis—the "training hypothesis"—is reasonable, enjoys substantial empirical support, and carries significant implications for universities and foreign ministries", p. 1. SCOVILLE, R. M. "Socializing Students: Law Schools and the Efficacy of International Norms". *Social Science Research Network*, March 1, 2015. Recuperado de: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2570979 (Fecha de última consulta: 4 de abril de 2015).

[266] Ya en el año 1947 Carlston apuntaba la necesidad de adaptar la Facultad de Derecho y la enseñanza del Derecho Internacional a los cambios de la sociedad: <<This is a time of ferment

Al margen de lo anterior, en términos generales, cabe afirmar que las metodologías que más predominan en la enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional en los países pertenecientes al Common Law, son: el método del caso, la realización de Moot Courts, la enseñanza clínica del Derecho y la realización de prácticas en diferentes instituciones del Derecho Internacional.

IV. La enseñanza - aprendizaje del Derecho en el Civil Law

En este epígrafe se hará un repaso de las características históricas, metodológicas y de los requisitos que existen en la actualidad para el acceso a la carrera de Derecho, la obtención del Grado y el acceso a las profesiones jurídicas, en el sistema del Civil Law. El estudio se realizará en paralelo entre los países seleccionados de Europa y América Latina. Respecto a Europa, los países elegidos son España, Francia, Holanda y Alemania. Esta selección atiende a que se consideran los países más representativos de Europa en términos históricos sobre la formación jurídica y al mismo tiempo, poseen diferencias sustanciales entre ellos, lo que otorga un interés añadido a este análisis. Respecto a los países

---

in professional education. Conferences, discussions, articles and criticisms multiply. President Truman's Commission on Higher Education for American Democracy believes that "The professions are urgently in need of leadership" and recommends that "higher education… keep its program of professional training in step with the requirements of a changing and expanding cultural, social and economic order". […] International law has not escaped this critical revaluation. Professors Lasswell and McDougal would reassess "the institutions, practices and doctrines known as international law" and determine "the extent to which they promote or retard the world community, with suggestion of appropriate improvements and alterations".>>, p. 517. Además, planteaba a modo de propuesta el temario de la Derecho Internacional, en donde se evidencian aspectos públicos como las fuentes del Derecho Internacional, el Derecho Constitucional Internacional o las Organizaciones Internacional. A nivel privado, destaca el arbitraje internacional y el comercio internacional. CARLSTON, K. S. "The teaching of International Law in Law Schools". *Columbia Law Review*, Vol. 48, No. 4, May, 1948, pp. 516-533. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/1118006 (Fecha de última consulta: 15 de abril de 2014).

de América Latina, atendiendo a la misma razón, se han seleccionado Colombia, Argentina, Perú y Brasil.

1. Contextualización histórica

A. Europa: España, Francia, Alemania y Holanda.

La formación jurídica en **España** se remonta al Siglo XII, cuando comienza a estudiarse el Corpus Iuris Civilis. Según la Constitución de 1651, la carrera de Derecho estaba dividida en el estudio de cuatro libros a lo largo de cuatro cursos: Instituta (primer año), el Digesto Viejo (segundo año), la Pavordía de secundaria o vísperas (tercer año), la Pavordía de Digesto Viejo (cuarto año). Por lo tanto, cada cátedra recibía el nombre de Corpus Iuris y consistía en el estudio de las partes más importantes de cada uno de los cuerpos legislativos. Respecto a los métodos de enseñanza, al no existir libros de texto, las clases eran predominantemente magistrales y estaban basadas en el dictado. Estas clases se intercalaban con discusiones y con la realización de exámenes, por lo general orales y públicos, como única estrategia de aprendizaje[267].

Con la llegada de la ilustración los planes de estudio de Derecho se ajustan a las nuevas necesidades de la sociedad, disminuyendo los contenidos de Derecho romano y Derecho canónico para introducir nuevas asignaturas como el Derecho Natural o la Economía Política. En esta época la carrera de Derecho estaba dividida en cinco años: Derecho Natural (primer año), Historia del Derecho Romano e Instituta (segundo

[267]Véanse los resultados de las I Jornadas de la Facultad de Derecho para la Convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior, Universidad de Valencia, 2006.

Recuperado de: http://www.uv.es/ceshu/estudios/estudios.pdf (Fecha de última consulta: 25 de febrero de 2013.)

años), Instituta (tercer año), Digesto (cuarto año) y Derecho Civil de Castilla (quinto año).

A lo largo del XX la formación jurídica siguió estando dividida en cinco cursos, aunque se produjeron reformas sustanciales en términos de contenido. De este modo, el primer núcleo más formativo o propedéutico con asignaturas de carácter más general como Filosofía, Literatura, Historia de España e Historia Internacional y otras de carácter jurídico introductorio como Historia del Derecho, Derecho natural y Hacienda Pública. A partir del segundo año, la educación se especializa en temas netamente jurídicos, destacando las asignaturas más tradicionales como Derecho romano y Derecho canónico, con aquellas del área privada, Derecho civil, Derecho foral y Derecho mercantil, y de derecho público como Derecho Penal, Derecho Administrativo, Derecho procesal y Derecho Internacional Público.

A nivel español, la última gran reforma se corresponde con la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior, programada para el año 2010 en todos los países miembros.

En cuanto a la formación jurídica en **Alemania**, las primeras Facultades de Derecho surgieron en el s. XIV. En concreto, la Universidad de Praga fue fundada en 1348, la de Viena en 1365, Heidelberg en 1368 y Colonia en 1388. Estas universidades comenzaron a enseñar el Derecho Romano desde un punto de vista únicamente teórico y posteriormente comenzó a alternarse con la realización de prácticas, tal y como sucede en la actualidad. No obstante, hasta finales

del siglo XVIII la formación jurídica no fue regulada por el Gobierno y desde entonces, se encuentra muy estatalizada[268].

[268] "In the fourteenth century, the first German universities — Prague (founded in 1348), Vienna (1365), Heidelberg (1368), and Cologne (1388) — started to teach law, basically the system of Roman law and how it had developed in the classical period. A strong and wide- spread reception of Roman law led to an ius commune, which provided the general terms of civil law and which was applicable if there was no local or regional law (Partikularrecht). As universities often refused to teach the unstructured regional law, the two-stage approach, still valid in Germany today, was introduced: lawyers were educated in theory at universities, and they gained their practical knowledge through special training in the territories. With this education and the development of the modern European state, the importance of lawyers began to increase in an unprecedented way. Especially in the German territories, lawyers became the most important specialists concerning the administration of government. Only at the end of the eighteenth century did the authorities establish some general standards of legal education. At that time, a unified Germany did not exist; rather, it consisted of kingdoms and other territories. The most important state was Prussia, which was developing rapidly; it needed a strong administration that had to be loyal, on the one hand, and well trained and capable of independent thinking, on the other. Civil servants educated in law performed primary functions in this administration. Another reason for giving legal education a general standard was the emerging idea of the rule of the law — the German way was (and still is) called *Rechtsstaat.* The *Rechtsstaat* required in- dependent judges for criminal and civil administration of justice. As a kind of counterweight to this movement toward independence, the state decided to supervise legal education strictly. Every young jurist, even the *Rechtsanwa ̈lte,* was obliged to be very loyal to the state. The aim was to establish a kind of corporate identity among all lawyers. Thereafter, only the theoretical foundations of the law were left to the universities. In the light of the Humboldt-Reform of the university system in about 1820, the state became suspicious even of the influence so far assigned to the universities. Prussia established a rigorous practical training of at least four years based on legal education at university called *Referendarzeit.* Under the supervision of trained jurists, mainly judges, the *Referendar* reported on cases, gave legal opinions to the judges, and drafted decisions. This training ended with the *Große Staatspru ̈fung* (Great State Examination). It was held by the ministry of justice and covered the complete existing law, thus ensuring a unified profession. The connection between demanding legal education and the simultaneously progressing development of the legal system should not be ignored. In the nineteenth century, a systematic legal system with high standards was created in Germany.

The conceptual precisions of this legal system are still important today. When the German Reich was founded in 1871, the states remained responsible for legal education. Federal law, at that time mainly the Court Constitution Act (Gerichtsverfassung- *sgesetz,* 1877), prescribed some essentials: the notion of the *Einheitsjurist* (the same qualification for all legal professions), the two-stage approach, and the judge as a model for all jurists. The system of two state examinations obtained its present form at the beginning of the twentieth century. Since that time, the general system of legal education remained nearly unchanged. Today's Federal Judge Act (Deutsches *Richtergesetz)* stipulates in Section 5 that "those who finish the study of legal sciences with the First State Examination and the subsequent preparatory ser- vice with the Second State Examination obtain the qualification for the office of a judge.", pp. 86-89. KORIOTH, S. "Legal Education in Germany today". *Wisconsin International Law Journal.* Vol. 24, No. 1,

Por lo que respecta a Francia y a Holanda la bibliografía al respecto es muy escasa pero en líneas generales, cabe afirmar que su mayor característica es que se trata de una educación pública y estatalizada[269].

B. América- Latina: Argentina, Brasil, Colombia, México y Perú

Respeto a la formación jurídica en América Latina, las primeras universidades se fundaron en torno al siglo XVI y hacia el siglo XVIII ya se encontraban en pleno funcionamiento, con más de 30.000 graduados en el caso de México[270].

2006. Recuperado de: http://letr.org.uk/references/storage/TC6W3R79/Korioth%20-%202006%20-%20Legal%20Education%20in%20Germany%20Today.pdf (Fecha de última consulta: 6 de julio de 2014).

[269] "Dans les facultés de l'Etat, au XIXe siècle, ont surgi quelques vocations d'historiens de l'enseignement. Il y a tout d'abord le cas des érudits locaux qui s'efforcent de reconstituer le passé de l'établisse- ment auquel ils appartiennent (5). L'on rencontre également quelques médecins et juristes soucieux de retracer l'évolution historique de leurs propres disciplines (6). Des recherches et publications tentent, dans la deuxième partie du siècle dernier, d'approfondir quelques aspects de l'histoire universitaire. En 1850, rhurot soutient sa thèse de doctorat :De *l'organisation de l'enseignement dans l'université de Paris au Moyen Age,* Gabriel Compayré, en 1880, publie son *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France de la Renaissance à nos jours", GERBOD, P. Les historiens de l'enseignement en France au XIXe siele, pp. 7-8. Recuperado de : http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/histoire-education/INRP_RH026_1.pdf*

[270] "Los estudios sistemáticos de Derecho en México, datan de la época del Virrey don Antonio de Mendoza, quien de acuerdo con los prelados más ilustres de la Nueva España, se propuso crear en esta, una Universidad, y seguro de que su idea habría de ser comprendida por los soberanos españoles, desde antes de recibir la venia de ellos, estableció cursos en *todas las Facultades* "para que desde luego se leyesen lecciones con esperanza que les puso que se habría de fundar y crear en esa tierra, Universidad con sus cátedras". Más tarde, el segundo Virrey de México, don Luis de Velasco, en acatamiento de la Real Cédula de Carlos V, expedida el 21 de septiembre de 1551 fundó en la Ciudad de México, el 25 de enero de 1553 la Real Universidad". MENDIETA NÚÑEZ, L. "Apuntes para la Historia de la Facultad de Derecho". *Revista de la Escuela Nacional de Jurisprudencia.* Tomo I, septiembre-diciembre, Núm. 4, 1939, p. 38.

Recuperado de: http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/facdermx/cont/10/pr/pr6.pdf (Fecha de última consulta: 13 de abril de 2013).

Durante los primeros siglos, los países de América Latina eran aún colonias, por lo que su formación jurídica era idéntica a la que se recibía en los países europeos. Con la independencia de los países, a partir del s. XVIII y XIX, comenzaron a darse diferentes corrientes que apuntaban tanto a modelos educativos más inspirados en Europa o en Estados Unidos.

2. Modelos educativos comparados Europa - América Latina

A. Acceso a la formación jurídica y obtención del Grado

a. Europa: España, Francia, Alemania y Holanda.

En términos generales, la gran diferencia entre ambos sistemas jurídicos radica en los requisitos exigidos para el acceso al Grado de Derecho. Así, mientras que en los países pertenecientes al *Common Law* se exige un título universitario previo para acceder a los estudios de Derecho, en aquellos del Civil Law los requisitos consisten en superar una serie de pruebas de acceso y entrevistas, que se suman al resto de exigencias establecidas en la legislación para poder acceder a la Universidad, y con base en las cuales se realizará el proceso de selección de los estudiantes.

En el caso de la mayoría de universidades españolas, este tipo de pruebas y entrevistas comenzaron a realizarse con el fin de adaptarse a las exigencias del EEES ya que con anterioridad en muchas universidades era suficiente con aprobar el examen de la selectividad[271].

[271] La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, establece en su artículo 38: "1. Para acceder a los estudios universitarios será necesaria la superación d e una única prueba que, junto con las calificaciones obtenidas en bachillerato, valorará, con carácter objetivo, la madurez

académica y los conocimientos adquiridos en él, así como la capacidad para seguir con éxito los estudios universitarios. 2. Podrán presentarse a la prueba de acceso a la universidad todos los alumnos que estén en posesión del titulo de Bachiller, con independencia de la modalidad y de la vía cursadas. La prueba tendrá validez para el acceso a las distintas titulaciones de las universidades españolas. 3. El Gobierno establecerá las características básicas de la prueba de acceso a la universidad, previa consulta a las Comunidades Autónomas, e informe previo del Consejo de Coordinación Universitaria. Esta prueba tendrá en cuenta las modalidades de bachillerato y las vías que pueden seguir los alumnos y versará sobre las materias de segundo de bachillerato. 4. Las Administraciones educativas y las universidades organizarán la prueba de acceso, garantizarán la adecuación de la misma al currículo del bachillerato, así como la coordinación entre las universidades y los centros que imparten bachillerato para su organización y realización. 5. Podrán acceder a las universidades españolas, sin necesidad de realizar la prueba de acceso, los alumnos procedentes de sistemas educativos de Estados miembros de la Unión Europea o los de otros Estados con los que se hayan suscrito Acuerdos internacionales aplicables a este respecto, en régimen de reciprocidad, siempre que dichos alumnos cumplan los requisitos académicos exigidos en sus sistemas educativos para acceder a sus universidades. 6. De acuerdo con la legislación vigente, y el apartado 1 de este artículo, el Gobierno establecerá, previo informe del Consejo de Coordinación Universitaria, la normativa básica que permita a las universidades fijar los procedimientos de solicitud de plaza de los alumnos que hayan superado la prueba de acceso, con independencia de donde hayan realizado sus estudios previos, la matriculación y la incorporación de los mismos a la universidad de su elección, así como la de aquéllos que se encuentren en la situación a la que se refiere el apartado anterior".

Además de lo anterior, es necesario tener en cuenta la siguiente legislación española sobre los requisitos para el acceso a los estudios universitarios:

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

Corrección de errores del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas (BOE 28 de marzo de 2009).

Corrección de errores del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. (BOE 21 de julio de 2009).

Orden EDU/1434/2009, de 29 de mayo, por la que se actualizan los anexos del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

Orden EDU/268/2010, de 11 de febrero, por la que se modifica la Orden EDU/1434/2009, de 29 de mayo, por la que se actualizan los anexos del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

En la actualidad, las pruebas de ingreso para los alumnos de Bachillerato consisten por lo general en un test psicotécnico, una prueba de cultura general o historia, comentarios de texto y una prueba de inglés[272].

REAL DECRETO 558/2010, de 7 de mayo de 2010, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. (BOE nº 113, sábado 8 de mayo de 2010).

Orden EDU/3242/2010, de 9 de diciembre, por la que se determina el contenido de la fase específica de la prueba de acceso a la universidad que podrán realizar quienes estén en posesión de un título de técnico superior de formación profesional, de técnico superior de artes plásticas y diseño o de técnico deportivo superior y equivalentes.

[272] Para conocer las características específica de cada Prueba de Acceso a la Universidad (PAU), véanse a modo de ejemplo las páginas web oficiales de diferentes Universidades españolas de carácter público y privado:

Universidad Autónoma de Barcelona: http://www.uab.es/servlet/Satellite/la-nueva-selectividad-1261383190533.html

Universidad Autónoma de Madrid:

https://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242656108731/1242648313582/generico/generico/Acceso_para_estudiantes_de_Bachillerato_y_Formacion_Profesional.htm

Universidad Carlos III de Madrid:

http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/selectividad/general_especifica_bachi

Universidad de Deusto:

http://www.nuevosestudiantes.deusto.es/cs/Satellite/estudiantes/es/proceso-de-ingreso/que-tengo-que-hacer-para-estudiar-en-deusto-1/generico?idPest=3#seccion

Universidad del País Vasco:

http://www.sarrera.ehu.es/p259-content/es/contenidos/informacion/pruebas_aptitud_ord_aca/es_selec/selectividad.html

Universidad de Sevilla: http://estudiantes.us.es/prueba-acceso-selecti

(Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2014).

Respecto a la obtención del título de Grado en Derecho, con la entrada del EEES también se dieron cambios importantes en esta materia en España. En la actualidad es necesario realizar un trabajo de investigación de final de Grado, junto con la realización de prácticas profesionales.

En el caso de Holanda los requisitos para la admisión al Grado en Derecho incluyen una carta de motivación, certificado de inglés, un puntaje específico en el examen GPA y cartas de recomendación[273].

El caso de Alemania es el más particular de Europa en cuanto a la formación jurídica se refiere[274]. La formación jurídica en este país está

[273] Ver los requisitos de admisión de las universidades más prestigiosas de Holanda:

Groningen University: http://www.rug.nl/rechten/education/international-programmes/llb/requirements/admission-requirements.

Universidad de Ámsterdam: http://student.uva.nl/en/az/content/enrolment/enrolment-requirements/enrolment-requirements.html

Universidad de Leiden: http://en.mastersinleiden.nl/arrange/admission

(Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2014).

[274] "German legal education has four main characteristics. First, legal education is separated into two stages. The first stage consists of legal studies at university law faculties in a program of at least four years. This first stage is followed by a compulsory practical training (Referendarzeit, or apprenticeship) of two years. There is no law school system like that of the United States.

Second, both stages end with a state examination covering the entire scope of the law. Students do not specialize in training for specific legal professions. Only the last reform of 2002 introduced a certain degree of specialization during legal study; this is examined by the law faculty but counts for the state examination.

Third, after successfully passing both state examinations, the young lawyer, at this stage called an Assessor, is theoretically qualified to adopt any legal profession, including that of a judge. The second examination provides a uniform qualification for all legal professions. German legal education produces the so- called Einheitsjurist. Only a few young lawyers, however, be- come civil servants, judges, or public prosecutors. Most of them practice as Rechtsanwa ̈lte (attorneys at law), as only a formal ad- mission to the bar is required for Assessoren.

dividida en tres etapas principales que en conjunto reciben el nombre de *Einheitsjurist*: la primera etapa universitaria que consiste al menos en cuatro años, la segunda es un periodo de prácticas obligatorio de dos años y la tercera consiste en la realización de dos exámenes de Estado sobre todos los temas jurídicos abordados a lo largo de la carrera. En el año 2002 se produjo una reforma del sistema educativo alemán, que se enfatizó posteriormente con la entrada en vigor del EEES. La primera reforma se centró en dar más importancia en al pensum de la carrera a las asignaturas electivas y en la regulación de las prácticas en firmas de abogados. Respecto a la incorporación de Bolonia en Alemania, éste ha sido uno de los países más reticentes a los objetivos perseguidos por el EEES y los cambios que se han producido en su sistema se reducen a la incorporación de los ECTS y en la división actual de "Bachelor of Law" y "Master of Law"[275].

b. América- Latina: Argentina, Brasil, Colombia, México y Perú

Al igual que en los países europeos anteriormente analizados, en aquellos países de América Latina pertenecientes a la familia del Civil Law, tampoco se exige estar en posesión de un título superior universitario para acceder al Grado en Derecho. Respecto a las pruebas de acceso, en términos generales son parecidas a las descritas

---

Fourth, legal education in Germany is strongly regulated by federal and state law. Its focus lies on the judiciary. Law faculties and lawyers traditionally have had very little impact on the frame of legal education. Only recently has their influence grown; the 2002 reform has strengthened their position", pp. 85-86. Korioth, S. "Legal Education in Germany today". Wisconsin International Law Journal. Vol. 24, No. 1, 2006. Recuperado de: http://letr.org.uk/references/storage/TC6W3R79/Korioth%20-%202006%20-%20Legal%20Education%20in%20Germany%20Today.pdf (Fecha de última consulta: 6 de julio de 2014)

[275] Véase: RUESCHEMEYER, D. Lawyers and their society: a comparative study of legal profession in Germany and in the United States, Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1973, p. 102; OSTERTAG, J. R. "Legal Education in Germany and the United States – A Structural Comparison", 26 VAND., J. R. NAT'L L.,1993-94, pp. 301, 321.

anteriormente en los países europeos, siendo necesario realizar un examen de competencias genéricas para entrar a la Universidad y teniendo en cuenta también el puntaje obtenido en los exámenes oficiales del Estado para el acceso a estudios universitarios[276].

Respecto a los requisitos para la obtención del Grado, son muy similares a los establecidos en España. Así, una vez han sido aprobadas todas las asignaturas deben elegir entre la realización de un trabajo de grado o la realización de prácticas en el sector público o privado. Además de lo anterior, deben superar un examen realizado por la Universidad para evaluar los conocimientos teórico-prácticos obtenidos a lo largo de la carrera[277].

La máxima diferencia existente entre las universidades de América Latina y las europeas, en lo que a obtención del Grado se refiere, son los Consultorios Jurídicos. Éstos, surgieron en torno a 1930 de manera paralela a las Facultades de Derecho con una misión social en pro de los más necesitados de la sociedad. Ya en la década de los 60 y 70 se instauraron de manera oficial como parte de los programas de Derecho y no tardó en darse su regulación legal. Esta oficialización fue impulsada,

[276] Véanse las páginas web oficiales de algunas de las universidades más prestigiosas de cada país:
Colombia: Universidad de los Andes: http://www.uniandes.edu.co y Universidad Nacional de Colombia: http://unal.edu.co

Argentina: Universidad de Buenos Aires: http://www.uba.ar

Perú: Universidad Católica del Perú: http://www.pucp.edu.pe

Brasil: Universidad de Sao Paolo: http://www5.usp.br

México: Universidad Autónoma de México: https://www.unam.mx

[277] Véase el ejemplo de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes: https://derecho.uniandes.edu.co/es/cursos-programas/pregrado/proceso-de-grado (Fecha de última consulta: 6 de julio de 2013).

en gran medida, por el Proyecto sobre Derecho y Desarrollo (*Law and Development Project*) de la Fundación Ford y la Agencia para el Desarrollo Internacional de los Estados Unidos (AID), el cual pretendía replicar en América Latina el modelo norteamericano, tanto educativo como del ejercicio del Derecho[278].

Los Consultorios o Clínicas Jurídicas de las Facultades de Derecho en América Latina son llevados a cabo por los estudiantes de los dos últimos cursos de la carrera[279]. Por lo general, los estudiantes que se encuentran en el penúltimo año, centran sus labores en los asuntos relacionados con el derecho del trabajo y de la seguridad social. Ya en el último año de la carrera los estudiantes atienden cualquier tipo de asunto, pudiendo incluso representar a sus clientes ante la Justicia, siempre y cuando la controversia no supere los cantidades estipuladas por Ley, tal y como será detallado a continuación.

[278] GONZÁLEZ MORALES, F. "Cultura judicial y enseñanza del Derecho en Chile". http://www.palermo.edu/derecho/pdf/Bibliografia-clinicas-juridicas/cultura_judicial_y_ensenanza_del_derecho_en_Chile.pdf (Última consulta 14 de junio de 2013).
El autor señala que estas clínicas jurídicas perseguían tres objetivos pero que, lastimosamente, en términos generales puede afirmarse que no se han cumplido en su totalidad: "Se trataba de que durante sus estudios de Derecho, los estudiantes realizaran un trabajo práctico con casos reales bajo la supervisión de profesores, de que esto tuviera un impacto en el sentido de servir de elemento transformador de la enseñanza jurídica, y de fortalecer la inserción social de las Escuelas de Derecho a través de la prestación de servicios legales gratuitos para personas de escasos recursos.
En los hechos, y a pesar de que estas clínicas han sobrevivido hasta la actualidad, el primer y tercer objetivo solo se han alcanzado de manera muy parcial y limitada y el segundo no se ha satisfecho en absoluto. Varios factores han sido relevantes para que los objetivos no se alcanzaran", p. 40

[279] Es necesario aclarar que en América Latina la carrera de Derecho está compuesta por un total de 5 años, lo que suele traducirse en 10 semestres. Por lo tanto, hacen parte del Consultorio Jurídico los estudiantes de séptimo, octavo, noveno y décimo semestre.

B. Acceso a las profesiones jurídicas

a. Europa: España, Francia, Alemania y Holanda

En lo que al acceso a las profesiones jurídicas de abogado y procurador, existen diferencias sustanciales entre los distintos países europeos de origen románico-germánico por lo que es necesario analizar cada uno por separado.

En el caso de España, con la implementación del EEES se introdujeron cambios sustanciales en este sentido, siendo quizá uno de los más controvertidos. Teniendo en cuenta la Ley 34/2006, de 30 de octubre, de Acceso a las Profesiones de Abogado y Procurador, en la actualidad es necesario estar en posesión de un Máster oficial de 60 ECTS y una prueba de aptitud profesional, como suplemento al Grado en Derecho, para poder acceder a este tipo de profesiones[280].

[280] A través de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a as profesiones de Abogado y Procurador, se establece por primera vez la necesidad de realizar un proceso de formación específico, adicional al del Grado, para el ejercicio de estas profesiones. Al respecto, en la exposición de motivos se detalla que se trata de una exigencia constitucional a la luz de los artículos 17.3 y 24 de la Carta, toda vez que la calidad en el servicio prestado por estos profesionales redunda en la tutela judicial efectiva. Por otro lado, la medida es justificada también con argumentos que apuntan a la experiencia en el Derecho comparado y a la necesidad de homogeneizar a nivel comunitario el acceso a estas profesiones en pro de la movilidad de trabajadores.

En cuanto a los requisitos exigidos para el ejercicio profesional de Abogado y Procurador, en primer lugar se requiere estar en posesión del título de Licenciado o Graduado en Derecho. Adicionalmente se requiere la realización de cursos especializados previamente acreditados por el Ministerio de Educación y Cultura. Estos cursos podrán ser impartidos tanto por Universidades como por escuelas de práctica jurídica, incluyendo un proceso de realización de prácticas externas. Finalmente, con el fin de ejercer estas profesiones, será requerido aprobar una evaluación de la aptitud profesional, cuyo objetivo es acreditar la formación práctica y teórica en las mencionadas profesiones. Esta prueba tendrá lugar una vez al año y su contenido será único para todo el territorio español.

Posteriormente, a través del Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de

El caso español es bastante distinto aunque también hay que tener en cuenta que en este momento el acceso a la abogacía se encuentra en un punto de inflexión. Al margen de esta consideración, la primera diferencia radica en que en España, y por lo general en el resto de los países del sistema de *Civil Law*, no es necesario estar en posesión de un título universitario previo para acceder a la carrera de Derecho. Por lo tanto, finalizada la educación secundaria, cualquier estudiante puede acceder a estos estudios una vez superada la prueba de ingreso, en el caso de que la haya[281]. Tras completar los cuatro años del actual Grado

---

Abogado y Procurador de los Tribunales, se mantienen los requisitos anteriormente enunciados, desarrollándolos de manera más concreta. Así, en el artículo 3.1. se establecen las competencias específicas que los graduados deberán haber desarrollado a lo largo del Grado: "a) Conocer y comprender los elementos, estructura, recursos, interpretación y aplicación del ordenamiento jurídico e interpretar las fuentes y los conceptos jurídicos fundamentales de cada uno de los distintos órdenes jurídicos; b) Conocer y comprender los mecanismos y procedimientos de resolución de los conflictos jurídicos, así como la posición jurídica de las personas en sus relaciones con la Administración y en general con los poderes públicos; c) Conocer y saber aplicar los criterios de prelación de las fuentes para determinar las normas aplicables en cada caso, y en especial el de la conformidad con las reglas, los principios y los valores constitucionales; d) Interpretar textos jurídicos desde una perspectiva interdisciplinar utilizando los principios jurídicos y los valores y principios sociales, éticos y deontológicos como herramientas de análisis; e) Pronunciarse con una argumentación jurídica convincente sobre una cuestión teórica relativa a las diversas materias jurídicas; f) Resolver casos prácticos conforme al Derecho positivo vigente, lo que implica la elaboración previa de material, la identificación de cuestiones problemáticas, la selección e interpretación del dato de Derecho positivo aplicable y la exposición argumentada de la subsunción; g) Manejar con destreza y precisión el lenguaje jurídico y la terminología propia de las distintas ramas del derecho: Redactar de forma ordenada y comprensible documentos jurídicos. Comunicar oralmente y por escrito ideas, argumentaciones y razonamientos jurídicos usando los registros adecuados en cada contexto; h) Utilizar las tecnologías de la información y las comunicaciones para la búsqueda y obtención de información jurídica (bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía, etc.), así como herramientas de trabajo y comunicación".

A este respecto, la problemática radica en que, teniendo en cuenta la regulación en torno a la autonomía universitaria contemplada en la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades, cada Universidad dispone de autonomía plena para regular el plan de estudios del Grado en Derecho. Esto conlleva además, los métodos de enseñanza-aprendizaje y de evaluación empleados por cada Universidad, por lo que no hay hasta el momento ningún sistema que efectivamente garantice que los graduados verdaderamente han desarrollado dichas competencias jurídicas a lo largo del Grado.

[281] Para el acceso al Grado en Derecho, además de la nota media de la educación secundaria, también se tienen en cuenta los resultados obtenidos en la prueba de ingreso, la cual suele consistir en un examen de cultura general, una prueba de inglés…

en Derecho, el estudiante que decida dedicarse al ejerció profesional, ya sea como abogado o como procurador, deberá realizar un Máster especializado en la obtención de las competencias profesionales requeridas. Tras esto, realizará unas prácticas profesionales y por último un examen que certificará su aptitud profesional[282].

En el caso del resto de países de Europa, las diferencias radican, tal y como ha sido evidenciado anteriormente, en la distribución de los cursos académicos y en la exigencia o no de la realización de un examen de Estado. No obstante, gracias a la implementación del EEES, los requisitos de grado se están armonizando con el fin de garantizar la libertad comunitaria de movilidad de trabajadores.

b. América- Latina: Argentina, Brasil, Colombia, México y Perú

Por lo general, en la mayoría de países de América Latina el título del Grado en Derecho ya habilita para el ejercicio profesional. Por lo tanto, no existen requisitos adicionales como Máster o exámenes en Colegio de Abogados. El hecho de que no se exijan requisitos complementarios al título en Derecho para el ejercicio profesional atiende a las características de la propia carrera, ya que en los dos últimos años los estudiantes ya trabajan como abogados en las clínicas jurídicas, por lo que se entiende que al terminar la carrera están en

3. Enfoques educativos imperantes en el Civil Law

Al margen de las diferencias que existan en términos macro-comparativos entre los sistemas o tradiciones jurídicas del Civil Law y

[282] RD 775/2011, de 3 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales. BOE núm. 143. Publicado el 16 de junio de 2011.

del *Common Law*, una de las mayores diferencias entre ambos sistemas en lo que a formación jurídica se refiere, radica en las metodologías de enseñanza-aprendizaje empleadas en ambos sistemas. En este sentido, cabe hacer algunas excepciones, en Francia y Holanda, tal y como será explicado a continuación.

A. Clase Magistral o conferencia

En términos generales, la clase magistral, en el que los niveles de participación del estudiante pueden variar, ha sido por excelencia el método más utilizado en los sistemas del Civil Law[283].

No obstante, caben excepciones a la clase magistral. En el caso de Europa, en *Francia* destaca la metodología activa y más centrada en la práctica y en la investigación en el caso de las asignaturas que son denominadas *Travaux Diriges*[284]. Sin embargo, el resto de las asignaturas que no reciben esta denominación, se caracterizan por desarrollarse en grupos muy grandes de estudiantes en donde prima la clase magistral.

El caso más destacable como excepción a las metodologías tradicionales para la enseñanza del Derecho, es el de *Holanda*, conocido a nivel internacional por uso del Aprendizaje Basado en Problemas[285].

---

[283] Llorente Gómez de Segura, C. "La lección expositiva en materias jurídicas", en RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. / GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M.: *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho,* Thomson Aranzadi, Pamplona, 2009, pp. 127-132.

[284] Para más información sobre el funcionamiento de los *Travaux Diriges*, véase: http://www.travauxdiriges.com (Fecha de última consulta: 7 de julio de 2013).

[285] Véase la página web de la Facultad de Derecho de la Universidad de Maastricht, máximo exponente en la utilización de esta metodología y uno de los pioneros en su implementación: http://www.maastrichtuniversity.nl/web/Main/Education/ProblemBasedLearning.htm

B. Introducción paulatina de nuevas metodologías

Tras la implementación del EEES, se ha producido una leve variación en las metodologías docentes, a través de la búsqueda de vías para la innovación docente. En este sentido, comienzan a hacerse esfuerzos para lograr que el estudiante sea el protagonista de su proceso de enseñanza-aprendizaje a través de métodos más prácticos.

En este sentido, cada vez es más común la realización de Moot Courts interuniversitarios y la cooperación entre las universidades y diferentes organismos, públicos y privados, con el fin de lograr una formación jurídica más práctica[286].

Lo anterior evidencia también una mayor preocupación por la investigación de la enseñanza-aprendizaje del Derecho en España, teniendo en cuenta que hasta la llegada del EEES los congresos y publicaciones científicas con componente educativo estaban reducidos a temas meramente pedagógicos y en la actualidad, son numerosas las facultades de Derecho que organizan o participan en congresos relacionados con la innovación educativa[287].

[286] Véanse las instituciones con las que colabora la Universidad Complutense de Madrid: https://www.ucm.es/titulospropios/mediacion/instituciones-colaboradoras-de-practicas

[287] Ejemplos:

Jornadas Interuniversitarias de Innovación Docente de las Universidades URL, Deusto y Pontificia Comillas: http://www.aristoscampusmundus.net/es/noticias/detalle/inauguradas-las-jornadas-interuniversitarias-de-innovacion-docente-de-las-universidades-url-deusto-y-pontificia-comillas/

III Congreso de Innovación Docente en ciencias jurídicas organizado por la Universidad de Burgos: http://www.ubu.es/derecho/en/calidad/formacion-profesorado/iii-congreso-innovacion-docente-ciencias-juridicas

4. La enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional en los sistemas jurídicos del Civil Law

En el escenario europeo es necesario destacar los cambios que se han dado con la entrada en vigor del EEES con respecto a la formación jurídica de carácter internacional en el marco del Grado en Derecho.

A nivel español, es necesario diferenciar entre las asignaturas de carácter obligatorio y aquellas electivas. Entre las primeras se encuentran las de Derecho Internacional Público y Derecho Internacional Privado, que en la actualidad se imparten en el segundo y cuarto curso respectivamente[288].

En cuanto a las asignaturas electivas, varían en cada Universidad pero entre aquellas de carácter internacional las más comunes son Comercio Internacional o Contratos Internacionales. Así mismo hay que destacar que con la entrada en la implementación del EEES y los cambios curriculares que como consecuencia se han dado, existen nuevas especializaciones como parte del Grado en Derecho, entre las que se encuentra la de Derecho Transnacional o incluso la posibilidad de realizar el doble grado de Derecho y Relaciones Internacionales[289].

I Congreso Nacional de Innovación Docente en Derecho Penal organizado por la Universidad de Murcia: http://www.um.es/web/historia-juridica/contenido/divulgacion/congreso-derecho-penal

[288] Véanse por ejemplo el programas académico de la Facultad de Derecho de la Universidad de Deusto: http://www.derecho.deusto.es/cs/Satellite/derecho/es/inicio-derecho y de la Facultad de Derecho de la Universidad Carlos III de Madrid (http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/titulaciones_grado/der/plan); Universidad

(Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2014)

[289] En la actualidad la Universidad de Deusto, además del Grado en Derecho, ofrece un total de tres dobles grados y dos especializaciones: Grado en Derecho y Administración de Empresas; Grado en Derecho y Relaciones Laborales y de Empleo Público; Grado en Relaciones

Respecto a los métodos más empleados para la enseñanza-aprendizaje de las áreas relacionadas con el Derecho Internacional, estos no distan en gran medida de los utilizados en el resto de asignaturas. Teniendo en cuenta la situación actual de la enseñanza superior universitaria en España, destaca la utilización del Aprendizaje Basado en Competencias, junto con la clase magistral. No obstante, tras la entrada del EEES han sido publicados varios manuales de Derecho Internacional Público y de Derecho Internacional Privado más prácticos y enfocados en el desarrollo de competencias[290]. Sin embargo, a pesar de que estos manuales contengan casos prácticos y actividades, por lo general son aplicados en el marco de la clase magistral y no como parte de innovaciones pedagógicas.

En la capítulos posteriores de esta investigación se desarrollarán los métodos que se consideran más adecuados para la formación internacional de los abogados actuales, tomando en cuenta todos los resultados que arroje esta investigación en cuanto a las transformaciones que son necesarias en este sentido como consecuencia del fenómeno de la globalización.

Internacionales y Derecho; Grado en Derecho y especialidad económica, y Grado en Derecho y especialidad en Derecho de las TIC. Ver: http://www.nuevosestudiantes.deusto.es/cs/Satellite/estudiantes/es/que-puedo-estudiar?buscar=si&pagename=Estudiantes%2FPage%2FEST_BuscadorGrados_TPL&cid=1336640768737&c=Page&hizkuntza=es&localizador=1336640768737%3B&numAreas=10&areaInteres1=1336640880790&todosGrados=todos&tipoGrado1=1336640811384&tipoGrado2=1336640811407&numTipo=2#resultados (Fecha de última consulta: 15 de abril de 2014).

[290] En el caso de Derecho Internacional Privado, el manual de CALVO CARAVACA, A. L. Y CARRASCOSA GONZÁLEZ, J. Derecho internacional privado, que siempre ha tenido un carácter eminentemente práctico, incluso antes de la entrada en vigor del EEES. En Derecho Internacional Público destaca el Manual de PIERNAS, C. Introducción al Derecho Internacional Público: práctica española. Adaptado al EEES. Madrid: Tecnos, 2010.

V. Aproximaciones entre los sistemas del *Civil Law* y del *Common Law*

En este último epígrafe es necesario resaltar que debido al fenómeno de la globalización y de la internacionalización del Derecho, las diferencias existentes entre los sistemas han ido disminuyendo paulatinamente y cada día son más las semejanzas que pueden encontrarse entre los mismos[291]. Esto se debe a que ambos sistemas comparten muchos elementos y están encaminados a la resolución de conflictos parecidos en intereses y soluciones, propios de la civilización occidental internacional. Así, en el ámbito de la jurisprudencia, es posible comprobar cómo todos los jueces han ido aproximando sus funciones. Es decir, en Estados Unidos su labor se reduce cada vez más a resolver los conflictos concretos y menos a establecer normas para regular los casos futuros. Además, la fuerza vinculante, depende en muchas ocasiones de la repercusión del razonamiento que acompaña a la decisión judicial, tal como ocurre en los países del *Civil Law*. En Europa, por el contrario, se destaca el papel de los jueces en la configuración y creación del Derecho, reconociéndose así la necesidad de que justifiquen sus decisiones mediante la argumentación jurídica.

A la luz de las modificaciones que se han producido en la sociedad como consecuencia de los fenómenos de la globalización e internacionalización, analizados en el primer capítulo, los Estados son testigos de la lenta disolución de sus fronteras y como consecuencia, se

[291] "Al comienzo de esta conferencia he hablado del terreno jurídicamente nuevo que cada vez más en Europa constituye. E hice referencia a una motivación importante: la nueva realidad económico-política se presenta como ámbito de armonización entre dos planetas -*Common Law y Civil Law*- que las estrategias y las opciones del estatalismo post-ilustrado y post-revolucionario habían contribuido a separar de manera profunda.", p. 351. GROSSI, P. *De la codificación a la globalización del Derecho*. Navarra: Aranzadi, 2010.

ven en la necesidad de cooperar con otros países para solucionar conflictos que en otras épocas no hubieran traspasado las fronteras de su soberanía. Lo anterior afecta de manera particular a la naturaleza y estructura del Derecho Internacional, tal y como será abordado en la segunda parte de esta investigación, centrada en los cambios que se han producido en esta rama del Derecho como consecuencia de los fenómenos anteriormente descritos. Pero al margen de esto, no cabe duda de que los sistemas jurídicos están sufriendo modificaciones sustanciales que no atienden directamente a la propia la naturaliza de cada sistema, sino a factores externos a los mismos, lo que esta suponiendo una interconexión y aproximación de los sistemas jurídicos del *Common Law* y *Civil Law*, con el fin de tratar de encontrar soluciones conjuntas a problemas que traspasan las fronteras, tanto objetivas como subjetivas, de cada ordenamiento jurídico.

Según la doctrina, la interconexión de los sistemas jurídicos se produce en tres niveles: nacional, supranacional y global [292]. El supranacional haría alusión a la relación que ha surgido como consecuencia de organizaciones internacionales como la Unión Europea y la relaciones entre los ordenamientos jurídicos de los Estados que hacen parte de ella. En el caso del nivel global, hace referencia a las relaciones entre los sistemas jurídicos y otras organizaciones internacionales como la ONU, el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional, entre otros.

Esta aproximación entre los dos sistemas jurídicos también se evidencia a nivel práctico, ya que los conflictos jurídicos cada vez

[292] Sobre la interconexión y cooperación entre sistemas jurídicos, véase CASSESE, S. *Los tribunales ante la construcción de un sistema jurídico global*. Sevilla: Editorial Derecho Global-Global Law Press, 2010. “A falta de un ordenamiento jurídico superior que imponga el orden entre los ordenamientos “inferiores”, cada uno de los sistemas debe encontrar dentro de sí mismo los instrumentos de cooperación con el resto”, p. 15.

cuentan más con un elemento de internacionalidad. Este hecho se evidencia por ejemplo en los arbitrajes de inversión en donde al margen del lugar en el que se celebre el arbitraje o la ley aplicable al mismo, los principios regidores del *Common Law y Civil Law* se mezclan. Así aunque según los sistemas de *Civil Law*, los laudos arbitrales no sienten precedente, en la práctica, los árbitros tienen en cuenta estos laudos a la hora de tomar su decisión.

Por lo tanto, teniendo en cuenta que las aproximaciones evidenciadas entre los sistemas jurídicos afectan en última instancia al campo profesional del jurista actual, es necesario adaptar el perfil académico-profesional de los estudiantes y los métodos de enseñanza-aprendizaje con el fin de que los graduados posean conocimientos sobre ambos sistemas jurídicos.

PARTE III: FORMANDO AL JURISTA INTERNACIONAL DEL S. XXI

CAPÍTULO 5: FORMACIÓN JURÍDICA INTERNACIONAL EN ARMONÍA CON LA SOCIEDAD GLOBAL DEL S. XXI

I. Consideraciones preliminares

Las transformaciones de profundo calado que se han producido a nivel social y jurídico como consecuencia del fenómeno de la globalización, son una realidad que ha sido evidenciada en capítulos precedentes. Estos cambios demandan una redefinición en el perfil profesional del jurista y más si cabe, del jurista internacional. Esto supone que la formación jurídica debe adaptarse a estas transformaciones con el fin de que los graduados estén preparados para hacer frente a las demandas y necesidades de la sociedad actual. En este sentido, es necesario tener en cuenta que la consecución de la convergencia europea en materia educativa no sólo ha supuesto una reestructuración de los estudios universitarios y un cambio metodológico de la enseñanza-aprendizaje del Derecho, sino que sitúa a la Educación Superior ante un nuevo paradigma en el que el rol de profesores y estudiantes se transforma.

Con anterioridad a la Declaración de Bolonia, el proceso de enseñanza estaba basado, en gran parte, en la clase magistral. En ella el estudiante tenía un papel pasivo, dado que la atención está centrada en todo momento en la figura del profesor. Este rol tradicional del profesor, ha evolucionado en los últimos tiempos hacia un sistema más preocupado por el papel del estudiante en su proceso de aprendizaje prestando atención a sus tareas y perspectivas tanto fuera como dentro del aula. En este nuevo contexto, el foco de atención no se encuentra en lo que el profesor enseña, sino en lo que el alumno aprende. Este

modelo trata de convertir al estudiante en el auténtico protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje[293].

La lección magistral no desaparece de la metodología docente, pues es evidente que los conocimientos teóricos son fundamentales y la clase magistral puede realizar aportaciones positivas al sistema. Sin embargo, este modelo se combina con actividades de otro tipo tales como la resolución de ejercicios prácticos, el desarrollo de debates de argumentación jurídica o la exposición de trabajos de estudio o investigación individuales o realizados en grupos.

El hecho de que con la instauración del EEES se pretenda conseguir un papel más activo del alumno en el proceso de formación de su propio aprendizaje, supone que las competencias docentes varíen también con el fin de adaptarse a esta nueva situación. Por supuesto, hay competencias docentes de tipo básico que nunca tendrán por qué transformarse al suponer la esencia misma de la docencia universitaria. Entre ellas, destaca la exigencia de un conocimiento sólido y actualizado por parte del profesor de la asignatura a impartir. Por el contrario, el perfil del profesor universitario tendrá que incluir también otro tipo de competencias docentes como por ejemplo: capacidad para el diseño de tareas de estudio y aprendizaje autónomo, criterios de evaluación y relación existente entre alumno y profesor[294].

[293] MORALES VALLEJO, P. "Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno". *Miscelánea Comillas*. 2006, Vol. 64, núm. 124, pp. 11-12: "Puede parecer una obviedad decir que los profesores están para que los alumnos aprendan, pero si tanto se habla ahora de la enseñanza centrada en el alumno, alguna razón habrá. Quizás porque, casi sin darnos cuenta, los profesores hemos estado prestando más atención a lo que tenemos que hacer nosotros para enseñar (como es preparar clases, explicar, examinar, calificar) que a lo que tienen que hacer los alumnos para aprender".

[294] El proyecto Tuning aborda esta cuestión de los cambios producidos en el rol de estudiante y profesor desde su origen, ya que al girar su metodología en el empleo de resultados del

En este momento en el que la investigación se deriva hacia temas más centrados en la educación, es importante tener en cuenta la variedad de autores y de corrientes que predominan en esta área. Esto es lo que el maestro Posner denominó *eclecticismo reflexivo*, haciendo alusión a la variedad de entendimientos y propuestas existentes para dar solución a la misma problemática pedagógica[295]. Este hecho atiende, en gran medida, al contexto educativo y social en el que se presente dicha problemática, lo que supone que sea imposible aplicar una solución única y genérica a la misma.

A la luz de lo anterior, el objetivo de este capítulo es sentar las bases curriculares y pedagógicas necesarias para poder desarrollar posteriormente el perfil académico-profesional del jurista internacional. Para ello, se realizará un análisis curricular que incluye las competencias, metodologías y evaluación tanto en términos generales

---

aprendizaje y en la adquisición de competencias, es necesario que los programas de estudio estén centrados en el estudiante y que por tanto, se orienten al *outputs*. Por el contrario, si el programa está centrado en el profesor, estaría orientado hacia el *inputs.* En este sentido, el proyecto Tuning señala: "El empleo de resultados de aprendizaje y competencias es necesario para hacer que los programas de estudio y sus unidades o módulos de curso estén centrados en el estudiante y se orienten a *outputs.* Este planteamiento requiere que los conocimientos y habilidades más importantes que un estudiante tenga que adquirir durante el proceso de aprendizaje determinen los contenidos del programa de estudios. Los resultados del aprendizaje y las competencias se centran en los requerimientos de la disciplina y la sociedad en términos de preparación para el mercado de trabajo y la ciudadanía. Todavía hoy un gran número de programas de estudio están centrados en el profesor, lo que en la práctica significa que se orientan a *inputs.* Con frecuencia, son el reflejo de una combinación de los campos de interés y conocimiento de los miembros del cuerpo docente, lo que desemboca en programas de unidades más bien independientes que pueden carecer del equilibrio suficiente y no resultar demasiado eficaces. Aunque *Tuning* es perfectamente consciente de la importancia que reviste utilizar al máximo los conocimientos y experiencia del personal docente, este aspecto no debería dominar un programa". González, J. y Wagenaar, R. (eds.). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Una introducción*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006, pp. 19-20.

[295] POSNER, G. *Análisis del currículo,* México: Mc Graw Hill, 2005, p. 4. "El eclecticismo reflexivo se basa en la suposición de que, a pesar de que preferiríamos negarlo, no hay una panacea en la educación. Las personas que buscan la "respuesta" a nuestros problemas educativos lo hacen en vano. Situaciones diferentes requieren prácticas distintas".

como particulares aplicables a la formación jurídica internacional[296]. En primer lugar se analizará el concepto, origen y las clases de currículo, así como otras aclaraciones terminológicas que son necesarias para desarrollar correctamente este punto de la investigación. Posteriormente, se realizará un estudio del método imperante para la consecución de los objetivos del EEES: el Aprendizaje Basado en Competencias, en adelante ABC. Analizando el concepto y clases de competencias. En el tercer epígrafe de este capítulo se estudiarán diferentes metodologías que son acordes con el ABC y con el perfil del jurista internacional. En cuarto lugar, la atención se centrará en la evaluación no sólo del aprendizaje, sino también de profesores y de programas educativos. De esta forma, se obtendrá un análisis holístico de la evaluación universitaria. En último lugar, se desarrolla una propuesta curricular para las áreas de Derecho Internacional Público y Derecho Internacional Privado, en las que se tienen en cuenta los resultados obtenidos a lo largo de toda la investigación y en especial, de este capítulo.

II. El currículo desde su origen hasta la fecha

1. Concepto de currículo

El término currículo se atribuye al pedagogo Bobbit, cuando en 1918 lo acuñó por primera vez con la publicación de su libro *The Curriculum*[297]*.* El autor señala que con este concepto cabe referirse a dos tipos de

[296] Por análisis curricular se hace referencia tanto al concepto de currículo *per se*, como a los contenidos que deben hacer parte del mismo en términos generales y de manera más concreta a lo que ataña al Derecho Internacional Privado y Público.

[297] BOBBITT, F. *The Curriculum*. Massachusetts: The Riverside Press, 1918. “The curriculum may, therefore, be defined in two ways: (1) it is the entire range of experiences, both undirected and directed, concerned in unfolding the abilities of the individual; or (2) it is the series of consciously directed training experiences that the schools use for completing and perfecting the enfoldment”, p. 43.

propósitos: el conjunto de experiencias que se proponen tanto dentro como fuera del aula para que los estudiantes desarrollen las competencias deseadas, o el elenco de experiencias que el colegio, en el sentido de claustro, en su conjunto prevé para desarrollar dichas competencias.

No obstante, no existe unanimidad doctrinal en torno al concepto de currículo, ya que este puede ser entendido como un *fin*, resultados que se esperan de la educación; como *medio*, estrategias de enseñanza utilizadas por los profesores; como un *plan* para informar sobre lo que va a suceder en el aula, o como un *informe* de los eventos educativos reales[298]. Lo anterior, supone que en ocasiones el concepto de currículo sea utilizado como sinónimo de programa de la asignatura, objetivos del curso o la ruta de estudio.

La mayoría de los autores señalan que el problema de definición terminológica se debe a que en el concepto de currículo hay inmersas connotaciones políticas, sociales, religiosas y éticas, que hacen que cada currículo sea entendido de una manera distinta en función del contexto en el que vaya a ponerse en práctica o la persona que vaya a implementarlo[299].

[298] En este mismo sentido, Stenhouse señala que en la definición de currículo: "está inmerso un tipo particular de modelo medios-fines que, hasta hace poco, estaba casi universalmente aceptado en el estudio del Currículo. Este modelo parte de una definición del rendimiento o de los logros que los estudiantes deben alcanzar al final de un curso e intenta diseñarlo para que permita conseguir tales resultados. La educación es un medio para el logro de un fin que queda expresado por lo conseguido por el estudiante, como resultado al que aspiraba el aprendizaje o como objetivo comportamental". STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Ed. Morata, 1984, pp. 29.

[299] En esta misma línea, Jimeno Sacristán señala: "Debido al cruce de dimensiones, conflictos y realidades que se manifiestan en el estudio del curriculum, éste es un campo importante para la investigación. En este debate encontramos unas cuantas líneas de trabajo fundamentales: a) la sociología del currículum, discutiendo los valores implícitos en los currícula dominantes, b) la

La propia Real Academia Española, RAE, define el currículo como el *plan de estudios o conjunto de estudios y prácticas destinadas a que el alumno desarrolle plenamente sus posibilidades*[300]. Respecto al plan de estudios, el mismo organismo señala que se trata de: *Conjunto de enseñanzas y prácticas que, con determinada disposición, han de cursarse para cumplir un ciclo de estudios u obtener un título*[301]. Por lo tanto, prácticamente no establece diferencia alguna entre el plan de estudios y el currículo, teniendo en cuenta que utiliza al primero para definir al segundo.

Uno de los autores más influyentes en este campo y responsable de definir el *eclecticismo reflexivo* anteriormente expuesto, Posner, ha establecido y aceptado siete conceptos comunes del currículo: alcance y secuencia, programa de estudios, esquema de contenido, estándares, libros de texto, ruta de estudio y experiencias planeadas. Estos conceptos difieren en función de la responsabilidad que asuma la persona encargada de ponerlo en práctica[302]. El primero de ellos, alcance

---

incipiente historia del currículum que empieza a rastrear el curso de la configuración de lo que entendemos por materias de estudio, c) las críticas a la racionalidad moderna que han puesto en evidencia sus carencias y la ocultación de culturas, público y relatos ignorados, d) el debate sobre la profesionalización del conocimiento, e) el enfrentamiento entre la educación como necesidad de asimilación de cultura y una perspectiva educativa que mira el desarrollo individual, a los intereses del alumno y a los significados subjetivos de la cultura. ¿Qué hacemos con las concepciones diversas y los enfoques dispersos que hoy podemos apreciar en este campo? Una somera búsqueda en *Google books* proporciona cerca de 60.000 entradas a partir de término currículum. La misma búsqueda en la Biblioteca del Congreso de Washington da más de 9.000"., pp. 42-43. GIMENO SACRISTÁN, J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Madrid: Ed. Morata, 2010.

[300] Véase: http://lema.rae.es/drae/?val=curr%C3%ADculo (Fecha de última consulta: 24 de octubre de 2013).

[301] Véase: http://lema.rae.es/drae/?val=plan%20de%20estudios (Fecha de última consulta: 24 de octubre de 2013). Respecto a la palabra plan, señala: *Modelo sistemático de una actuación pública o privada, que se elabora anticipadamente para dirigirla y encauzarla.*

[302] Para un entendimiento mayor de estas siete concepciones del currículo, véanse las tablas comparativas elaboradas por Posner en su obra *Análisis del currículo*, Tercera edición. México: Mc Graw Hill, 2005, pp. 3-15.

y secuencia, hace alusión al conjunto de resultados que se esperan del aprendizaje, normalmente a nivel global durante todo el proceso de aprendizaje, ya sea a nivel escolar o universitario. Estos resultados son establecidos para cada curso, por lo que el currículo adquiere dicho alcance o secuencia.

Siguiendo con los autores clásicos que han marcado los estudios sobre el currículo, Tyler propone un currículo basado en la definición de objetivos, en términos cognitivos, actitudinales y de habilidades, y en el diseño de experiencias de aprendizaje que supongan la adquisición de dichos objetivos por parte de los estudiantes y por lo tanto, se de un cambio de conducta. Además plantea la necesidad de que exista coherencia tanto horizontal, entre objetivos, experiencias de aprendizaje y evaluación, como vertical en relación con las metas de enseñanza de la institución[303].

Por su parte, Stenhouse crítica el currículo por objetivos de Tyler, por considerar que se trata de un currículo finalista y conductista que no tiene en cuenta el contexto de los estudiantes. Este autor propone un modelo por procesos, que se va construyendo a lo largo del curso y en el que se tienen en cuenta el contexto educativo y las problemáticas concretas en el diseño e implementación del currículo que se trate[304].

[303] TYLER, R. W. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1973.

"Educar significa modificar las formas de conducta humana. Tomamos aquí el término conducta en su sentido más amplio, que comprende tanto el pensamiento y el sentimiento como la acción manifiesta. Vista así la educación, resulta claro que sus objetivos son los cambios de conducta que el establecimiento de enseñanza intenta obtener en los alumnos. El estudio de los educandos mismos procurará determinar qué cambios en sus formas de conducta debe proponerse obtener la escuela", p. 11.

[304] HOUSE, L. *Investigación y desarrollo del curriculum.* Madrid: Ed. Morata, 1984."Es inútil criticar el modelo de objetivos, como estrategia para el diseño y el desarrollo del currículo, si no

En el marco de esta investigación doctoral, se entenderá por currículo el elenco de experiencias que tienen lugar tanto dentro como fuera del aula, así como las previstas en su conjunto por la institución educativa, con el fin último de lograr un desarrollo integral y en las competencias deseadas por parte de los estudiantes[305]. El currículo deberá contener los resultados que se esperan del proceso de enseñanza-aprendizaje, objetivos o competencias; la forma de llevarlos a cabo, metodología, y el sistema de evaluación propuesto para demostrar que existe una alineación curricular. En el diseño del currículo será necesario tener en cuenta el contexto en el que el mismo pretende desarrollarse, pero deberá ser lo más neutro posible para evitar sesgos de carácter político, social, religioso o ético.

2. Clases de currículo

Una vez analizadas las distintas acepciones que existen en torno al currículo, así como la elegida para el marco de esta investigación, es necesario estudiar las cinco clases de currículos concurrentes: oficial, operativo, oculto, nulo y adicional[306].

---

puede hallarse ninguna alternativa adecuada. En el presente capítulo intentaré explorar las posibilidades ofrecidas por una estrategia del diseño del currículo que intente lograr una especificación útil del mismo y del proceso educativo, sin comenzar delimitando previamente los resultados anticipados de dicho proceso en forma de objetivos.

La cuestión es la siguiente: ¿pueden quedar satisfactoriamente organizados el currículo y la pedagogía mediante una lógica distinta de la del modelo medios-fines? ¿Pueden resultar satisfechas las exigencias de una especificación del currículo tal y como las he planteado en el Capítulo I sin utilizar el concepto de objetivos?", p. 127.

[305] Véase también lo desarrollo al respecto en el Glosario que hace parte de esta investigación.

[306] "Hasta ahora hemos hablado del término "currículo" como si fuera posible alcanzar su verdadero significado, como si existiera algo que pueda considerarse como un currículo. De hecho no tenemos uno, sino cinco currículos relacionados: el oficial, el operativo, el oculto, el nulo y el adicional". POSNER, G. *Análisis del currículo,* México: Mc Graw Hill, 2005, pp. 12-14.

El *currículo oficial,* como su propio nombre indica, es el descrito en los documentos oficiales de la universidad o facultad, ofreciendo al profesor las bases sobre las que diseñar su curso y evaluar a sus estudiantes. A su vez, permite a la Dirección del centro evaluar el desempeño de los profesores[307].

Por su parte, el *currículo operativo* hace referencia a lo que sucede realmente en el aula, tanto desde el punto de vista de lo que enseña el profesor, como desde la perspectiva de lo que los estudiantes aprenden[308].

El *currículo oculto* hace alusión a aquellas circunstancias que afectan o rodean el proceso de enseñanza-aprendizaje, que por no ser reconocidas por la institución, no forman parte del currículo oficial[309].

Con la acepción de *currículo nulo*, se hace referencia a aquellas materias que no se enseñan. La dificultad radica en averiguar por qué

[307] Sobre el currículo oficial véase: BEANE, J. A. *La integración del curriculum.* Madrid: Ediciones Morata, 2005 y DEWEY, J. *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico.* Buenos Aires: Editorial Losada, 1948.

[308] Op. Cit., p. 13

[309] El término de currículo oculto fue introducido por Jackson en su obra *La vida en las aulas*. En este sentido, el autor señala: "Como indica el título de este capítulo, la multitud, el elogio y el poder que se combinan para dar un sabor específico a la vida en el aula forman colectivamente un *curriculum* oculto que cada alumno (y cada profesor) debe dominar para desenvolverse satisfactoriamente en la escuela. Las demandas creadas por estos rasgos de la vida en el aula pueden contrastarse con las demandas académicas (el *curriculum* "oficial" por así decirlo) a las que los educadores tradicionalmente han prestado mayor atención. Como cabía esperar, los dos *curricula* se relacionan entre sí de diversos e importantes modos", JACKSON, PH. W. *La vida en las aulas.* Madrid: Morata, 2001, p. 73.

Véase también: GIROUX, H. *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Siglo veintiuno editores, 2004; TORRES SANTOMÉ, J. El currículum oculto. Madrid: Morata, 1991; EISNER, E. W. *The educational imagination*. New York: MacMillan, 1985, y APPLE, M. "The other side of the Hidden Curriculum: correspondence theories and the labor process". *Journal of Higher Education.* 1980, N. 162, pp. 47-66.

esas materias no hacen parte del currículo oficial. Según Eisner, el currículo nulo haría referencia a los procesos intelectuales, contenidos y asignaturas que la escuela aparta del currículo oficial[310].

Por último, en el *currículo adicional*, tienen cabida las actividades que se realizan fuera del aula y que normalmente son de carácter voluntario. Gran parte de la doctrina considera, que en ocasiones, este tipo de actividades son más significativas que las que se realizan dentro del curso y por eso es necesario que haya coherencia entre ambas[311].

La problemática que más predomina en torno al currículo es su desalineación interna. Por este concepto se entiende la situación en que los objetivos, la metodología y la evaluación no están alineados o no son coherentes. Esto conlleva que los objetivos planteados en el currículo no sean alcanzados y que la evaluación realizada tampoco sirva para comprobar lo anterior. Por otra parte, suele primar una dicotomía entre el currículo oficial y el operativo. Este hecho se ha incrementado con la implementación del sistema Bolonia, ya que muchos profesores se vieron en la obligación de cambiar sus currículos, introduciendo competencias genéricas y específicas, innovaciones docentes y evaluaciones más acordes con el nuevo paradigma. Sin embargo, en la práctica, estos profesores seguían utilizando la misma metodología que empleaban con anterioridad a la puesta en práctica del EEES, por lo que nada en realidad había cambiado en su curso.

[310] Eisner hacía alusión a tres tipos de currículo: el explícito u oficial, el implícito u oculto y el nulo.

[311] "El *currículo adicional* comprende todas las experiencias fuera de las materias escolares. Contrasta con el currículo oficial por su naturaleza voluntaria y su capacidad de respuesta a los intereses de los estudiantes. No está oculto, sino que tiene una dimensión abiertamente reconocida de la experiencia escolar. Aunque parea menos importante que el currículo oficial, en muchas formas es más significativo", POSNER, G. *Análisis del currículo,* México: Mc Graw Hill, 2005, p. 14.

3. El currículo Tyleriano: origen de las competencias

Uno de los grandes aportes al diseño curricular se debe Profesor Tyler que desarrolló el currículo por objetivos, hoy en día reconvertido en el de competencias. Para este autor, la premisa que antecede la creación de cualquier clase de currículo es el análisis de cuatro elementos o preguntas clave: los propósitos o fines educativos, las experiencias educativas que puedan llevar a alcanzar dichos fines, la organización de estas experiencias para que puedan ser puestas en práctica y su evaluación, con el fin de comprobar que la metodología empleada ha sido la correcta para alcanzar los objetivos propuestos en un primer momento[312]. Por lo tanto, el diseño de este currículo estaría constituido por estos pasos y su base consistiría en lograr una *alineación tridimensional* entre el correcto establecimiento del conjunto de competencias a desarrollar por los estudiantes, la metodología idónea para lograr que los estudiantes adquieran dichas competencias y una evaluación acorde con lo anterior que permita comprobar y demostrar que las competencias han sido desarrolladas a lo largo del curso[313].

No obstante, el "currículo Tyleriano", como suele denominarse, ha sido objeto de críticas, basadas en gran parte en el enfoque conductiva y finalista del mismo, tal y como será estudiado posteriormente al analizar la implementación de este modelo con la entrada en vigor del EEES.

[312] TYLER, R. W. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1973, pp. 7-8.

[313] Estas cuatro preguntas clave establecidas por Tyler en relación al currículo, serán tenidas en cuenta en el diseño de los currículos de Derecho Internacional Público y Privado que hacen parte de esta investigación, con el fin de lograr la ansiada coherencia o alineación entre las competencias, la metodología elegía para su desarrollo y las formas de evaluación que demuestren su adquisición.

4. Aclaraciones conceptuales relacionadas con el currículo

Como ha quedado avanzado, debido a la variedad doctrinal que existe en torno al concepto de currículo, en numerosas ocasiones este concepto que confunde o equipara a los de programa de la asignatura o al plan de estudios. Por ello, a continuación tratarán de establecerse las diferencias conceptuales que existen entre los tres términos, con el fin de que no existan confusiones en el desarrollo posterior de esta investigación.

Respecto al programa de la asignatura o esquema de contenido, es difícil argumentar que puedan equipararse al currículo ya que se trata de un simple índice de lo que se compone el curso, lo cual no puede compararse con los conceptos desarrollados anteriormente, en donde se recogen siempre los propósitos de la educación, los medios para alcanzar dichos objetivos y su consiguiente evaluación[314]. Por su parte, los estándares establecen lo que los estudiantes deben ser capaces de hacer como resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, los estándares nunca determinan las actividades a llevar a cabo para lograr dichos resultados de aprendizaje ni los métodos más idóneos para su evaluación, por lo que tampoco podría equipararse con un currículo.

Por último, el término programa o plan de estudios es utilizado también en ocasiones como sinónimo del currículo, ya que éste suele entenderse como el camino que hay recorrer hasta llegar al final del

[314] Ibíd. p. 6. “Equiparar el currículo con un esquema de contenido supone que el contenido de la enseñanza equivale a un plan curricular. Cuando el único propósito de la educación es transmitir información y la enseñanza consiste en cubrir un contenido, una definición como ésta puede ser suficiente. Sin embargo cuando la educación y la enseñanza tienen otros propósitos, entonces el esquema de contenido debe responder preguntas sobre los objetivos, sin mencionar los métodos de enseñanza. Sin embargo, muchas perdonas, cuando se les solicita su currículo, proporcionan un esquema de contenido”.

proceso de formación. En este sentido, podría compararse con los años que es necesario estudiar para obtener determinado título, ya sea a nivel escolar o universitario[315]. En cuanto a las experiencias planeadas, los partidarios de este concepto creen que el currículo es algo mucho más profundo que una mera descripción del aprendizaje que se espera de los estudiantes. Por lo tanto, dan gran importancia a otras experiencias que ocurren a lo largo del proceso de formación, dando la misma importancia a las actividades curriculares como extracurriculares.

III. Metodologías de enseñanza-aprendizaje acordes con la formación del jurista internacional

No cabe duda de que la educación superior se encuentra ante un nuevo paradigma en el que el estudiante es el protagonista y el profesor es el guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Partiendo de esta base, y del respeto absoluto por los Derechos de Libertad de Cátedra y Autonomía Universitaria que presiden la docencia universitaria, en este apartado se analizarán las metodologías que se consideran más acordes con la formación jurídica internacional, sin tratar en ningún momento de ofrecer un listado cerrado. Cada profesor es libre de diseñar su clase de la manera que considere más oportuna para la consecución de los objetivos educativos de su curso y para lograr una formación integral[316].

[315] POSNER, G. *Análisis del currículo,* México: Mc Graw Hill, 2005, p. 6.

[316] La Libertad de Cátedra y la Autonomía Universitaria se encuentran consagrados en la Constitución Española y son inherentes al derecho de la propiedad intelectual. En concreto, la Libertad de Cátedra se encuentra regulada en el artículo 20 c) de la CE como uno de los derechos fundamentales del ordenamiento jurídico y la Autonomía Universitaria aparece contemplada en el artículo 27.10 de la CE. Para un estudio más profundo sobre esta cuestión, véase: VIDAL PRADO, C. *La libertad de cátedra: un estudio comparado.* Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2001y CELADOR ANGÓN, O. *El derecho de libertad de*

A efectos de ofrecer este catálogo de metodologías es necesario tener en cuenta una serie de principios que deben regir dicha formación al margen de la metodología elegida. En primer lugar, se trata de un *enfoque conductual*, en tanto que se basa en la adquisición de competencias y por tanto se espera un cambio en los modelos de comportamiento de los estudiantes al finalizar el curso. En segundo lugar, se trata de un *enfoque centrado en el aprendizaje* y no en la enseñanza, en tanto que el estudiante es el protagonista en todo momento y el profesor debe preguntarse qué es lo que quiere que los estudiantes aprendan con su curso, en lugar de preguntarse qué es lo que él quiere enseñar en su curso. En tercer lugar, debe lograrse que los programas de las asignaturas se encuentren *alineados* teniendo en cuenta los objetivos establecidos para el curso, la metodología elegida para su consecución y el tipo de evaluación que se empleará para comprobar el nivel de adquisición por parte de los estudiantes[317].

Entre las metodologías activas que cumplen con las características anterior, destacan: el método socrático, el método del caso, el seminario alemán, el aprendizaje colaborativo, la enseñanza clínica, el aprendizaje

---

cátedra. Estudio legal y jurisprudencial. Madrid: Universidad Carlos III y Boletín Oficial del Estado, 2007.

[317] Estos principios están relacionados con una serie de buenas prácticas que se caracterizan la labor docente de los mejores profesores. Véase: BAIN, K. *Lo que hacen los mejores profesores de universidad.* Valencia: Universidad de Valencia, 2007: "En cambio, loe mejores educadores pensaban en la docencia como cualquier cosa capaz de ayudar y animas a los estudiantes a aprender. Enseñar es atraer a los estudiantes, diseñando cuidadosamente un entorno en el que ellos aprendan. Igualmente importante, pensaban en la creación de ese entorno de aprendizaje exitoso como un acto intelectual (o artístico) serio y de importancia, quizás incluso como una especie de asunto erudito que exigía la atención de las mejores mentes de la academia. Para nuestros sujetos, esa erudición estaba centrada en cuatro preguntas principales: 1) ¿Qué deberían ser capaces de hacer intelectual, física o emocionalmente mis alumnos como resultado de su aprendizaje?, 2) ¿Cómo puedo ayudarlos y animarlos de la mejor manera para que desarrollen esas habilidades y los hábitos mentales y emocionales para utilizarlas?, 3) ¿Cómo podemos mis estudiantes y yo entender mejor la naturaleza, la calidad y el progreso de su aprendizaje?, y 4) ¿cómo puedo evaluar mis intentos de fomentar ese aprendizaje?", p. 62.

basado en problemas, la enseñanza basada en simulaciones o Moot Court y el aprendizaje por proyectos. Teniendo en cuenta el marco de esta investigación, para la adquisición de las competencias de las áreas de Derecho Internacional Privado y Derecho Internacional Público, las metodologías que se consideran más pertinentes son el método del caso, la simulación o Moot Court, la enseñanza clínica del Derecho y el Aprendizaje Basado en Problemas. Lo anterior, teniendo en cuenta la naturaleza de los cursos es de más de 50 estudiantes y que por ende, es difícil implementar el método socrático o el seminario alemán. No obstante, las metodologías que a continuación se presentan pueden adaptarse a las necesidades y al contexto del curso, haciendo variaciones respecto a cada uno de ellos.

Para finalizar, es necesario señalar que entre estos métodos no se encuentra la lección magistral o expositiva. Éste se considera un método esencial para transmitir a los estudiantes un conjunto de conocimientos que difícilmente podrían adquirir de manera autónoma por ellos mismos, ya sea por la complejidad de la materia o por su novedad[318]. Esta investigación no defiende la idea de desplazar la lección expositiva de las aulas ya que una buena base conceptual es fundamental en el desarrollo de todo aprendizaje y la clase magistral es un sistema que indiscutiblemente ayuda a la consecución de este objetivo. Este método, sin embargo, debe aplicarse de manera más activa (no centrándose en una repetición de conceptos que pueden ser adquiridos por la simple lectura de los textos identificados por el docente) y debe darle más protagonismo y participación a los estudiante, a través por ejemplo de la formulación de preguntas retadoras. La propuesta en que se basa esta investigación es que la clase magistral activa se alternarse con otros

[318] LLORENTE GÓMEZ DE SEGURA, C. "La lección expositiva en materias jurídicas". En PALOMINO LOZANO, R. y RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. (Dirs.). *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*. Pamplona: Thomson Aranzadi, 2009, pp. 127-132.

métodos, como el socrático o el seminario alemán, para que el estudiante logre adquirir una serie de competencias tanto teóricas como prácticas.

1. El método del caso

El método del caso es una de las metodologías más conocidas en la enseñanza-aprendizaje del Derecho, sobre todo en Estados Unidos. Su origen se remonta a 1870 de la mano de su creador Cristopher Columbus Langdell, jurista y decano de la Facultad de Derecho de Harvard. No obstante su popularidad comenzó en 1921 cuando la *American Bar Association* recomendó introducirlo en los programas de Derecho. En la actualidad sigue estando entre los métodos más empleados en las Facultades de Derecho de los sistemas del *Common Law*, aunque también es utilizado cada vez con más frecuencia en el *Civil Law*[319].

Langdell entendió que si su función como profesor era enseñar a los estudiantes Derecho, la mejor forma de transmitir conocimientos a sus alumnos era a través del estudio del Derecho judicial, dado que el sistema del *Common Law* al que pertenecía, gira en torno al precedente. De este modo, la clase estaba centrada en el análisis de las decisiones judiciales de los Tribunales estatales y federales que resolvían casos en apelación. En cuanto a la metodología utilizada, consistía en una serie de preguntas realizadas por el profesor a los alumnos sobre la sentencia

[319] STEIN, R. M. "The path of Legal Education from Edward I to Langdell: a history of insular reaction". *Pace Law Faculty Publications.* 1981, Paper 228, pp. 429-454. Recuperado de: http://digitalcommons.pace.edu/lawfaculty/228, pp. 451-453.

objeto de estudio, siguiendo el esquema socrático de búsqueda de la verdad[320].

Para la utilización de este método, los alumnos deben estudiar una serie de decisiones judiciales, resumiendo y analizando las partes fundamentales de la sentencia (hechos jurídicamente relevantes, cuestiones jurídicas planteadas y la solución aportada por el juez) antes de acudir a clase. Una vez en el aula, el profesor se encargará de realizar una serie de preguntas con el fin de orientar al alumno en su aprendizaje y facilitarle la comprensión del caso[321]. El fin principal que se persigue es que el alumno conozca los fundamentos jurídicos que rodean al caso, pero, fundamentalmente que sea capaz de formar su propia opinión al respecto y de transmitirla al grupo de manera jurídicamente argumentada. Esta metodología puede desarrollarse en torno a diferentes casos o con base en un caso integrador que se utiliza a lo largo de todo el curso.

Entre las innumerables ventajas de este método, destacan que el estudiante aprende, de manera clara y concisa, los aspectos sustantivos y formales de los temas jurídicos objeto de estudio, así como el razonamiento jurídico de los mismos. Además, el alumno se siente motivado al estudiar decisiones judiciales que han resuelto problemas sociales reales, comprobando la utilidad de los conocimientos que aprende y se produce una interacción constante entre los estudiantes y entre estudiante-profesor. También es importante destacar que el

[320] PEÑUELAS I REIXACH, L. *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España- Una perspectiva de Derecho comparado*. Madrid: Marcial Pons, 2009, pp. 48-59.

[321] RAKOFF, T. Y MINOW, M. "A Case for Another Case Method", *Vanderbilt Law Review*. 2007, Vol. 60:2:597, p. 602.

método del caso contribuye al estudio de un Derecho vivo, que evoluciona para adaptarse a las circunstancias sociales y políticas[322].

Teniendo en cuenta lo anterior, el método del caso se vislumbra como un método compatible con el perfil académico-profesional del jurista internacional y con la adquisición de competencias. En especial, se propicia la adquisición de las competencias relacionadas con la capacidad de análisis, síntesis, comunicación escrita y argumentación jurídica, así como otras relacionadas con el conocimiento sustantivo del Derecho. Además, se fomenta el trabajo autónomo por parte del estudiante en la preparación del caso, siendo protagonista de su propio aprendizaje junto con la guía del profesor y el aprendizaje colaborativo que se da con el resto de los estudiantes en la clase. Este método puede replicarse en las asignaturas de Derecho Internacional Público y Privado tanto con decisiones judiciales de carácter nacional como internacional, partiendo de las clásicas que van asentando conceptos y se convierten en *leading* cases, hasta las más recientes que abordan temas de actualidad o innovan en las soluciones establecidas.

2. Los juicios simulados o *Moot Court*

Un *Moot Court* es un juicio simulado en el que compiten estudiantes de Derecho, para lo cual deben preparar, exponer y defender diferentes soluciones a un problema jurídico ante un tribunal ficticio, compuesto específicamente para el concurso. El origen de esta práctica se encuentra en Estados Unidos y en concreto, se debe al legado de profesores como Benjamin Marius Telders, Manfred Lachs, Philip C. Jessup y el juez John R. Brown, que inspiraron la creación de las

[322] Op. cit. pp. 52-55.

competencias jurídicas más importantes en el ámbito del Derecho Internacional[323].

Estas simulaciones pueden realizarse en el seno de cada Universidad como una competición entre los estudiantes de la Facultad o a nivel nacional o internacional, lo cual requiere una mayor infraestructura y organización. En términos generales, estas simulaciones de juicios tienen un carácter extracurricular, aunque también pueden realizarse a menor escala como parte de la metodología del curso académico[324].

Respecto a su funcionamiento, la simulación comienza con la presentación de un caso para el que los estudiantes tienen que preparar los argumentos correspondientes a ambas partes implicadas en el problema y posteriormente representarlo en la simulación del juicio. En ese momento comenzará la competición hasta llegar a la fase final con los mejores estudiantes y consiguientes ganadores[325].

---

[323] IGLESIAS VÁZQUEZ, M. A. "Simulación de juicios: los *Law Moot Court*". En PALOMINO LOZANO, R. y RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. (Dirs.). *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho.* Pamplona: Thomson Aranzadi, 2009, pp. 273-281.

[324] Véase un ejemplo de la utilización del *Moot Court* como parte de un curso de Derecho Constitucional: SMITH, D. E. "*Mini-Moot Court*: Use of Abbreviated Simulation in Teaching Constitutional Law". *APSA 2010 Teaching and Learning Conference Paper.* Recuperado de: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1548923.

[325] Para una revisión más profunda sobre el funcionamiento de los *Moot Court* se recomienda ver: FACH GÓMEZ, Katia y RENGEL, Alexandra. "El aprendizaje a través de la simulación en el *Moot Court* FACH GÓMEZ, K. Y RENGEL, A. "El aprendizaje a través de la simulación en el *Moot Court Practice*: una estrategia docente para la mejora de la formación jurídica universitaria en el marco del EEES". *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* Núm.9, enero 2014, pp. 23 - 48 Recuperado de: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2393106 (Fecha de última consulta: 1 de febrero de 2014) y SHULMAN, M. R., "Moot Court on Global Language of Trade, Op-Ed on the Vis Court". *New York Law Journal,* 2007.

En el ámbito internacional, las competiciones *Jessup* en el área del Derecho Internacional Público y la *Elsa Moot Court* y *The Annual Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot* en el ámbito del Derecho del Comercio Internacional, son las más conocidas[326] El uso de la simulación de juicios o *Moot Court* en España es bastante reciente aunque la participación de estudiantes españoles en competiciones internacionales de esta naturaleza es cada vez más común. Las grandes firmas de abogados son conscientes de los beneficios que supone para los estudiantes de Derecho participar en este tipo de competiciones y por eso las valoran y promocionan[327]. La Universidad de Deusto y la Universidad Carlos III de Madrid han sido pioneras en este sentido, la primera por venir utilizando este método como parte de las actividades desarrolladas en programas intensivos desde el 2007 y la segunda, por acoger la I Competición Internacional en el ámbito de arbitraje y del Derecho Mercantil. En los programas intensivos sobre Derecho Transnacional que tienen lugar en la Universidad de Deusto, participan estudiantes de más de 15 universidades europeas y la final del *Moot Court* tiene lugar en el Tribunal Superior de Justicia del País Vasco[328].

---

[326] Para más información véanse las páginas web oficiales:

Elsa *Moot Court*: http://www.elsamootcourt.org (Fecha de última consulta: 19 de febrero de 2014).

ILSA Jessup Moot Court: http://www.ilsa.org/jessuphome (Fecha de última consulta: 19 de febrero de 2014).

The Annual Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot https://vismoot.pace.edu (Fecha de última consulta: 19 de febrero de 2014).

[327] Es el caso de Garrigues, que cada año esponsoriza alguna competición europea o internacional.

Véase también la página web oficial de la Fundación Garrigues: http://www.garrigues.com/es/ResponsabilidadSocial/Fundacion/Paginas/Inicio.aspx

[328] Para más información acerca de este programa, elegido por OAPEE, Organismo Autónomo de Programas Educativos Europeos, como modelo de buenas prácticas de programas

La realización de *Moot Court* contribuye a la adquisición de competencias genéricas como el trabajo en equipo y específicas relacionadas con la oratoria y la argumentación jurídica, así como con conocimientos teóricos y prácticos relacionados con la resolución de diferentes disputas de Derecho Internacional Público y Privado. Esta metodología también se considera clave para el desarrollo de la competencia de multiculturalidad, ya que en el caso de los Moot Court internacionales, los estudiantes tienen la oportunidad de interaccionar con estudiantes provenientes de diferentes culturas y sistemas jurídicos.

Teniendo en cuenta los beneficios de esta metodología en relación con la formación jurídica internacional, su implementación podría realizarse en el seno del curso como parte de la metodología, o facilitar la participación de los estudiantes como metodología extracurricular en el seno de la Facultad, entre facultades nacionales o como parte de concursos internacionales. Para hacer realidad las dos últimas situaciones, sería necesario realizar un proceso de selección por parte de la Universidad que debería contar con profesores especializados que colaborasen como tutores y ayudas para la asistencia a este tipo de competiciones nacionales e internacionales, en la medida de lo posible.

3. La enseñanza clínica del Derecho

Las clínicas jurídicas surgieron en los Estados Unidos como instrumento de proyección social del Derecho y al mismo tiempo, como un medio a través del cual desarrollar competencias ligadas al desempeño de la deontología profesional. Por lo general, las clínicas jurídicas suelen ubicarse dentro de la propia Facultad y son concebidas como una asignatura fundamental y obligatoria para los alumnos de

intensivos: http://www.transnational.deusto.es/ip2011/index.html (Fecha de última consulta: 19 de febrero de 2014).

penúltimo y último curso que cursen estudios de Derecho. A través de las clínicas jurídicas los estudiantes prestan asesoramiento jurídico a personas que no cuentan con los recursos económicos suficientes. Por su parte, los estudiantes reciben el asesoramiento y apoyo de profesores especializados que revisan la solución del estudiante al caso concreto antes de que éste lo presente al cliente.

Respecto a su origen, la búsqueda de metodologías activas para la enseñanza-aprendizaje del Derecho, se remonta a principios del siglo XX cuando en los Estados Unidos surgieron distintas pedagogías tales como el método del caso; el aprendizaje basado en problemas, o las clínicas jurídicas, con el fin de acercar la teoría jurídica a la práctica real del derecho[329]. Por lo que a las clínicas jurídicas se refiere, a finales del s. XIX comenzaron a surgir en las universidades más prestigiosas de los Estados Unidos. Éstas se desarrollaban de manera independiente a las Facultades de Derecho y eran llevadas a cabo de manera voluntaria por estudiantes de Derecho con la única finalidad de brindar apoyo jurídico a las personas más necesitadas de la sociedad del momento. Posteriormente, en los años ochenta las clínicas jurídicas comenzaron a formar parte de los programas oficiales de Derecho a través del *Lawyering Program y* de las *Law Clinics,* cuyo protagonismo en los programas de Derecho sigue imperando en las universidades más prestigiosas del país[330]. Respecto al *Lawyering Program*, es parte del primer año de la carrera y su misión es que los estudiantes comiencen a

[329] Cabe destacar que la propuesta de Jerome surgió como una crítica al método del caso, creado por Christopher Columbus Langdell, pues a pesar de ser una metodología basada en casos prácticos, los estudiantes sólo tenían contacto con la biblioteca para solucionarlos y no con la práctica real. JEROME, F. "Why not a Clinical Lawyer-School?". *University of Pennsylvania. Law Review,* 1933, nº 81, pp. 907-923.

[330] WITKER, J. "La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico". Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho. 2007, Año 5, número 10, pp. 181-207 Recuperado de: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/10/la-ensenanza-clinica-como-recurso-de-aprendizaje-juridico.pdf, pp. 182-183.

desarrollar las competencias relacionadas con el mundo práctico del Derecho y a su vez, se capaciten para las clínicas jurídicas que tendrán lugar en los últimos cursos de la carrera. En estas clínicas, los estudiantes prestan apoyo jurídico a personas de escasos recursos económicos, tomando a su vez contacto con casos reales. En ocasiones, también se realizan simulaciones con el fin de que los estudiantes estén más preparados a la hora de enfrentarse a dicha realidad.

Las competencias que desarrolla el alumno tras su paso por las Clínicas Jurídicas, son innumerables y fundamentales para el desarrollo de su posterior carrera profesional. Destacan la adquisición de competencias específicas relacionadas con la solución de problemas, análisis y razonamiento legales, técnicas de resolución alternativa de conflictos y el reconocimiento y resolución de dilemas éticos[331].

Por lo que respecta al recurso de las Clínicas Jurídicas como método de enseñanza del Derecho en los países pertenecientes al *Civil Law*, América Latina es el único lugar en donde realmente esta figura forma parte del programa de Derecho. En la mayoría de estos países la existencia de Clínicas Jurídicas o Consultorios Jurídicos es obligatoria y se encuentra legislada desde mediados del siglo pasado, aunque anteriormente este servicio venía siendo prestado por muchas universidades como medio de proyección social y método de enseñanza[332].

[331] LIDMAN, R. "Proyección Social en la Facultad de Derecho de la Universidad de Seattle en los Estados Unidos". En PEÑA JUMPA, A. (Coord.), *Proyección social de derecho y clínicas jurídicas en las Universidades de América del siglo XXXI.* Madrid: Dykinson, 2005, pp. 84-90.

[332] Para más información acerca del desarrollo de las Clínicas Jurídicas en América Latina, véase: PEÑA PUMPA, A. (Coord.). *Proyección social de derecho y clínicas jurídicas en las Universidades de América del siglo XXXI.* Madrid: Dykinson, 2005.

En el escenario español se hace complicada la implementación de este método ya que el servicio es prestado por los abogados de oficio. No obstante, se plantea como un método eficaz en la adquisición de las competencias profesionales ya que permite conocer y vincularse de primera mano con casos reales, en donde por lo general se encuentran en conflicto los intereses de los más desfavorecidos.

Teniendo en cuenta los beneficios de estas clínicas tanto desde punto de vista social como desde la formación integral que reciben los estudiantes participantes, varias universidades españolas han implementado las Clínicas Jurídicas en sus Facultades de Derecho. Cabe destacar que la mayoría de ellas han surgido en los últimos 2 años a raíz de evidenciarse un incremento de conflictos jurídicos relacionados directamente con la crisis económica española y con el aumento de las tasas judiciales. En este caso, las clínicas no integran el currículo de la carrera pero se ofrece al alumno la posibilidad de participar en ellas como parte de las prácticas externas o a modo de actividad extracurricular[333].

[333] Más información sobre las Clínicas Jurídicas españolas:

ClinHab – Clínica Jurídica en Derecho Inmobiliario y Mediación Residencial (Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona): http://www.clinicajuridicaimmobiliaria.org/es/

Clínica Jurídica – Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas (Universidad Carlos III de Madrid): http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/instituto_derechos_humanos/clinica_juridica

Clínica Jurídica (Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Europea de Madrid): http://ccsociales.universidadeuropea.es/es/practicas/area-juridica/clinica-juridica

Clínica Jurídica (Facultad de Derecho Universidad Pontificia Comillas ICADE):

http://web.upcomillas.es/centros/cent_clin_juri.aspx

Clínica Jurídica Ambiental (CJA) – Centro de Estudios de Derecho Ambiental de Tarragona CEDAT (Universidad Rovira i Virgili URV) http://www.cedat.cat/es/clinica/index.php

4. El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)

El Aprendizaje Basado en Problemas, en adelante ABP, es otro de los métodos característicos de los sistemas del *Common Law* en la enseñanza-aprendizaje del Derecho y se considera de gran utilidad en la formación de los abogados del s. XXI[334].

Este método, desarrollado por las Universidades de Case Western Reserve (Estados Unidos) y en la Universidad de McMaster (Canadá), se basa en la resolución de problemas como punto de partida en la adquisición de nuevos conocimientos. Este modelo de aprendizaje, se caracteriza principalmente por llevarse a cabo en pequeños grupos y por estar centrado en el alumno. Los profesores tienen asignada la función de facilitar o guiar en este proceso, siendo la resolución del problema planteado, el centro y, a su vez, estímulo del aprendizaje. Los pasos a seguir en el desarrollo del ABP, son los siguientes: presentación del problema: lectura y análisis del escenario del problema; aclaración terminológica; identificación de los puntos más importantes; formulación de la hipótesis; análisis de lagunas de conocimiento, facilitación en el acceso a la información necesaria para la resolución del caso, y resolución del problema a través de los conocimientos previos. También puede darse la circunstancia de que se planteen nuevos problemas.

Por lo tanto, el proceso que el alumno debe seguir para llegar a la resolución del problema, se puede resumir en los siguientes cinco pasos. En primer lugar, el alumno se enfrenta a un problema, que debe resolver en grupo y bajo la supervisión de un profesor. El segundo paso que debe dar el alumno estaría formado por el análisis del problema sin contar con

Clínica Jurídica para la Justicia Social (Facultad de Derecho de la Universitat de Valencia): http://www.uv.es/clinica/clinica/inicio.html

[334] También conocido por sus siglas en inglés PBL – *Problem Based Learning*

ningún material que facilite la resolución del problema, ya que sólo puede utilizar sus conocimientos previos. En tercer lugar, a lo largo del estudio del caso, se suscitarán preguntas en torno al mismo y a partir de los mismos comenzarán a construirse los objetivos del aprendizaje. En cuarto lugar se encuentra el trabajo individual y grupal en la resolución de estas cuestiones, a través de la consulta de materiales y del apoyo del profesor que guiará al grupo en los pasos que deben seguirse para la resolución del caso. El quinto y último paso, una vez finalizada la fase de análisis y estudio del caso, se produce la tutoría en la que los estudiantes informan al profesor de lo que han aprendido y al mismo, realizan la evaluación buscando las vías adecuadas para enmendar los errores producidos[335].

Entre las ventajas para el estudiante en la utilización de este método, resalta el hecho de que favorece la adquisición de competencias genéricas tales como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y el pensamiento creativo. Así mismo, potencia la autonomía del estudiante como protagonista de su propio aprendizaje [336]. Esta metodología es totalmente compatible con las competencias relacionadas con el perfil académico-profesional del jurista internacional y puede adaptarse a las circunstancias de cada clase, en función del número de estudiantes o de los objetivos del aprendizaje [337]. Por último, es importante destacar que es posible desarrollar esta metodología con

[335] ESCRIBANO, A. Y DEL VALLE, A. (Coords.), El Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta metodológica en Educación Superior. Madrid: Narcea, S.A, 2008, p. 20.

[336] Ibíd., p. 48.

[337] Véase el documento elaborado por el Programa Sócrates de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, en donde se explica detalladamente la metodología del Aprendizaje Basado en Problemas y su posterior implementación. UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. FACULTAD DE DERECHO – PROGRAMA SÓCRATES – FORMACIÓN DOCENTE. Manual para el Aprendizaje Basado en Problemas, 2001. Recuperado de: http://programasocrates.uniandes.edu.co/pdfs/manualPBL.pdf (Fecha de última consulta: 6 de julio de 2014).

variaciones, con el fin de adaptarla a las características del curso, en términos sobre todo número de estudiantes.

IV. Evaluación integral en aras de la excelencia educativa

El cambio de paradigma que se ha producido en los sistemas de Educación Superior conlleva también una reforma de los métodos de evaluación[338]. Esta evaluación engloba tanto los programas educativos, como la labor docente e investigadora de los profesores y la evaluación educativa de los estudiantes. Estos tres tipos de evaluación serán los que guíen este epígrafe.

El término evaluación es ciertamente controvertido y puede decirse que, en la actualidad, no existe unanimidad en torno a su concepto o su inclusión como ciencia del conocimiento. En términos generales, se trata de emitir un juicio de valor sobre una situación determinada, en comparación con la situación idílica ante el mismo caso. Es concreto, se trata decidir y justificar la calificación que el estudiante merece teniendo en cuenta su trabajo y lo que el evaluador había considerado como la situación perfecta o completa al diseñar la estrategia de aprendizaje[339].

[338] FERNÁNDEZ TOMÁS, A. Y HUESA VINAIXA, R. "La enseñanza del Derecho internacional público: el punto de vista del alumnado", *Anales del Centro de Alzira de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*. 1982-1983, Nº3, p. 29: "La enseñanza universitaria, en general, ha visto convertido el examen en su objetivo y fin primordial. Quizá el hallazgo de una alternativa válida al actual examen memorístico fuera un factor decisivo para la consolidación de una reforma global de los actuales esquemas docentes, en consecuencia con un entorno social en constante evolución".

[339] "To evaluate implies forming a judgment where the object being evaluated is placed on a continuum: for example, more/less; a lot/a little; near/far; good/bad; adequate/inadequate; achieved/unachieved. In every evaluation there is a referent (a model, a situation, an expected or desired condition of what is being evaluated) and a referred object (the object to be evaluated). The challenge is to calculate the gap between the reality and the horizon aimed at,

A continuación se analizarán tres tipos de evaluación que se consideran igualmente importantes para lograr la ansiada convergencia en materia educativa y la excelencia de la educación superior: evaluación de programas educativos, evaluación docente y evaluación del aprendizaje de los estudiantes.

1. Evaluación de los programas educativos

La evaluación de los programas educativos es el primer paso hacia la excelencia educativa, ya que en ellos reside la esencia del proceso de formación, ya sea al nivel de toda una carrera, por ejemplo el Verifica de la carrera de Derecho, o a un proceso de aprendizaje más concreto, como por ejemplo una asignatura[340].

Por programa educativo se entiende como aquel documento que permite organizar un proceso de aprendizaje, dando cuenta de los objetivos educativos, de la metodología que se empleará para llevarlos a cabo y de las técnicas de evaluación que se utilizarán para comprobar el logro de los mismos. En otras palabras, el programa educativo permite garantizar y verificar la alineación de la educación ofrecida en términos de objetivos educativos, metodología y evaluación, teniendo en cuenta

---

and to explain the reasons for the gap. What is distinctive about evaluation is that it deals with applied knowledge concerning public policy decisions made in public spheres". NEIROTTI, N. (2012), Evaluation in Latin America: Paradigms and practices. New Directions for Evaluation, 10.1002/ev.20014, 2012, p. 8.

[340] "El programa VERIFICA evalúa las propuestas de los planes de estudio de títulos diseñados en consonancia con el Espacio Europeo de Educación Superior". Véase: http://www.aneca.es/Programas/VERIFICA (Fecha de última consulta: 8 de mayo de 2015).

Cabe destacar que el Verifica es de carácter obligatorio para la acreditación de los programas de pregrado y posgrado. No obstante, a nivel de cada una de las asignaturas del currículo de la carrera, no existe ningún mecanismo oficial establecido para su evaluación. En este sentido, la recomendación es que la evaluación de estos programas se haga por parte de la propia Facultad o Universidad. Como ejemplo,

además el contexto universitario y social en donde dicho programa va a ser puesto en práctica.

Es necesario tener en cuenta la variedad de definiciones existentes en torno al concepto de programa educativo y de evaluación en sí mismo. Cada perspectiva teórica asume la evaluación de programas de una manera particular en atención a su noción sobre educación, programa educativo, finalidad, participantes, metodología y función de la evaluación.

En este análisis se tendrán en cuenta seis perspectivas distintas, atendiendo a los autores más destacados de cada corriente, que van desde las posiciones más tradicionales, como es la evaluación orientada a los objetivos, hasta otras más innovadoras como la evaluación democrática o la evaluación para el empoderamiento. El objetivo de este análisis es brindar una contextualización teórica para, posteriormente, encuadrar esta investigación en una corriente concreta y utilizarla para evaluar los programas de Derecho Internacional Público y Privado que serán desarrollados como parte de esta investigación.

A. Evaluación orientada hacia los objetivos: Tyler

Ralph W. Tyler, fue uno de los máximos exponentes de la evaluación en el s. XX y sus aportaciones siguen estando de actualidad, ya que tal y como ha sido referenciado anteriormente, el origen del Aprendizaje Basado en Competencias es la educación orientada hacia los objetivos, desarrollada por este autor ya en la década de los 40.

Como resultado del trabajo que realizó en 1942 en la Universidad del Estado de Ohio durante ocho años, *Eight-Year Study,* Tyler

desarrolló el primer método de evaluación sistemático [341] . Tyler consideraba que la evaluación de programas era una parte esencial en el proceso educativo. Su función principal era comprobar la convergencia entre los objetivos del programa y sus resultados reales. En otras palabras, se trataba de analizar si los estudiantes experimentaban un cambio en sus modelos de comportamiento al adquirir las competencias previstas en el programa, gracias a la metodología y técnicas de evaluación establecidas en el mismo.

Tyler era consciente de que en la puesta en práctica del currículo existen infinitas variantes, como las capacidades del docente, el contexto en el que se desarrolle, el tipo de estudiantes, etc., que ponen en riesgo su cumplimiento real y efectivo[342]. Por lo tanto, la evaluación del programa sería satisfactoria en tanto que las técnicas de enseñanza-aprendizaje y de la evaluación empleadas por el docente llevasen a la culminación de los objetivos educativos por parte de los estudiantes. En este sentido, este proceso era de tipo conductual ya que suponía un cambio de comportamiento en los estudiantes, que inician el proceso de aprendizaje con unas actitudes y debido al cumplimiento de los objetivos experimentan un cambio conductual al adquirir determinadas competencias. Esta es la parte más complicada en la metodología propuesta por Tyler, teniendo en cuenta la dificultad de saber si realmente los estudiantes han adquirido esas competencias a lo largo del

[341] Véase la página web oficial del proyecto en donde se explica su origen, metodología y resultados alcanzados: http://education.stateuniversity.com/pages/1947/Eight-Year-Study.html

[342] "Resulta claro, pues, que la evaluación tiene por objeto descubrir hasta qué punto las experiencias de aprendizaje , tales como se las proyectó, producen realmente los resultados apetecidos; por lo tanto. supone determinar tanto los aciertos como los defectos de los planes. Así. ayuda a verificar la validez de las hipótesis sobre las que se fundó la organización y preparación del currículo y a comprobar la eficiencia de los instrumentos que 10 aplican. o sea los docentes y restantes factores. Su resultado final permitirá determinar cuáles son los elementos positivos del currículo y cuáles, por lo contrario, deben corregirse", p. 108. TYLER, R. W. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1973.

proceso de enseñanza gracias a la metodología y evaluación propuesta en el programa educativo, o por el contrario, ya las poseían antes de comenzar el curso o las han desarrollado por razones ajenas al proceso desarrollado. De ahí, que el autor establezca que sea necesario realizar una evaluación de las competencias de los estudiantes en al menos dos momentos diferenciados, normalmente al inicio y final del curso, para comprobar si realmente los estudiantes han experimentado ese cambio conductual gracias a la metodología y técnicas de evaluación empleadas.

Este sistema de evaluación cuenta con un proceso y metodología claramente definidos en ocho pasos. El primero consiste en el establecimiento de las metas y de los objetivos (1), que posteriormente deben ser ordenados en amplias clasificaciones (2). Seguidamente, los objetivos deben definirse en términos de comportamiento (3) y establecer las situaciones y condiciones con las que se puedan demostrar la consecución de objetivos (4), explicando los propósitos de la estrategia al resto de personas relacionadas con el currículo (5). El siguiente paso consiste en desarrollas las medidas técnicas (6) para posteriormente recoger datos de trabajo (7) y finalmente comparar los datos obtenidos con los objetivos establecidos en el programa educativo (8)[343].

Este modelo no ha estado exento de críticas. Así, destaca en primer lugar el carácter finalista de la evaluación, *evaluación como proceso terminal*, atendiendo a que sólo tiene en cuenta lo que los estudiantes saben al finalizar el curso, sin tener en cuenta el proceso que se ha dado para llegar a ese resultado. Por otra parte, la definición de los

[343] STUFFLEBEAM, D. L. Y SHINKFIELD, A. J. *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós, 1987. “La ventaja de la definición de evaluación basada en la congruencia es que procede de una base lógica organizada a partid del desarrollo de un programa. Tyler consideraba que la evaluación debía ser una etapa esencial de este desarrollo. Además, consideraba que debían existir una serie de etapas lógicas que afianzaran el proceso de evaluación real”, p. 93.

objetivos en términos de comportamiento es criticada por considerarse conductista y que por lo tanto, no tiene en cuenta el contexto personal de cada estudiante y sus habilidades personales. Además, los críticos de este modelo consideran que el rol del profesor es pasivo y que corre el riesgo de ser tomado como mero administrador del currículo, cuyas únicas funciones serían poner en práctica el programa estático que no puede ser modificado porque debe cumplir con los objetivos propuestos.

Por lo tanto, la evaluación de programas según la perspectiva de Tyler es conductista y finalista, estando orientada a los objetivos. En este sentido, es necesario que exista una evaluación de los estudiantes pre y post, para poder saber si realmente el programa educativo válido y merecedor de una evaluación positiva.

B. Evaluación como experimentación

Donald T. Campbell fue un científico de las ciencias sociales, a quien se le atribuye un sistema de evaluación centrado en el método científico[344].

Para Campbell, la evaluación sería aquel proceso mediante el cual, aplicando el método científico, se pueden establecer relaciones causales entre variables con el fin de estimar el impacto de un programa particular. Así, este tipo de evaluación, está centrada en el impacto de un programa en una población concreta y el propósito de la misma es generar información para la toma de decisiones sobre la continuidad o

[344] CAMPBELL, Donald, T. *Methodology and Epistemology for social science*. The University of Chicago Press, 1971. “My central concerns over the past twenty-five years (my concerns, at least, as known to my fellow social scientists) have been as a methodologist trying to extend the epistemology of the experimental method into non laboratory social science. They know me for my lists of threats to validity in quasi-experimental research and for my list of design alternatives that will help render these threats less plausible”, p. 291.

mejoramiento de un programa, siguiendo una metodología científica. De esta forma el evaluador es quien controla y diseña el proceso evaluativo, teniendo el resto de partícipes en la evaluación, un rol pasivo.

Respecto a la metodología desarrollada por Campbell, destaca la utilización de métodos científicos de distintos tipos como el método comparativo, control de variables, enfoque cuantitativo y cualitativo y operacionalizado. Al margen del método que decida emplearse, será necesario realizar un experimento con dos grupos distintos para poder analizar las diferencias y saber qué un programa es más adecuado que otro y, de este modo, realizar la evaluación con el fin de mejorar el programa que corresponda.

Este modelo de evaluación como experimentación también posee sus limitaciones y no está al margen de las críticas, que obedecen a que este tipo de evaluación no tiene en cuenta el contexto en el que se desarrolla el programa a la hora de realizar su evaluación. Por otra parte, no en todos los casos será posible realizar una comparación entre dos grupos objeto de estudio.

C. Evaluación basada en estándares o libre de objetivos

Los autores pertenecientes a esta corriente presenta dos modelos de evaluación totalmente diferente a los anteriores: evaluación libre de objetivos y evaluación basada en estándares[345].

[345] La evaluación libre de objetivos fue acuñada por Scriven y la evaluación basada en estándares por Stake. Véase: CORYN, C. L. S. Y SCRIVEN, M. Reforming the Evaluation of Research: New Directions for Evaluation. Estados Unidos: Jossey-Bass, 2008 y STAKE, R. E. Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona: Editorial Grao, 2004.

La evaluación libre de objetivos consiste en la comparación de los resultados y efectos del programa con las necesidades de los clientes, así como con el análisis comparado de otros programas. En este caso lo que se evalúa es el mérito o valor de un programa en términos del grado de satisfacción del cliente en relación con los efectos del programa[346].

En el caso de la evaluación basada en estándares el propósito es medir la calidad de un programa teniendo en cuenta si se alcanzan o no los estándares propuestos en un principio.

D. Evaluación orientada a la toma de decisiones

Según este autor, la evaluación de programas pretende lograr el perfeccionamiento de los programas a partir de una evaluación que ocurre de manera continua en cuatro pasos: contexto, situación de entrada, proceso y producto, correspondiente a las siglas en inglés CIPP (*Context, Input, Processes and Product*).[347]

[346] "El diccionario no impone ese significado, pero en el ámbito de la investigación – como probablemente ya habrán apreciado en el apartado anterior- solemos considerar que un criterio es un descriptor del evaluando, como lo son la eficacia, la durabilidad, el coste o el valor estético del mismo. Y para nosotros, un estándar es la cantidad de dicho criterio que marca la diferencia entre la aceptabilidad y la no aceptabilidad del evaluando, o que establece alguna otra clase de límites discriminatorios o de motivos para la acción", p. 5. STAKE, R. E. *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: Editorial Grao, 2004.

[347] STUFFLEBEAM, D. L. Y SHINKFIELD, A. J. *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós, 1987. "The CIPP model's core concepts are denoted by the acronym CIPP, which stands for evaluations of an entity's context, inputs, processes and products. *Context evaluation* assess needs, problems, assets and opportunities to help decision makers define goals and priorities and to help the relevant users judge goals, priorities, and outcomes. *Input evaluation* assesses alternative approaches, competing action plans, staffing plans and budgets for their feasibility and potential cost-effectiveness to meet targeted needs and achieve goals. Decision makers use input evaluations in choosing among competing plans, writing funding proposals, allocating resources, assigning staff, scheduling work, and ultimately helping others judge an effort's plans and budget. *Process evaluations* assess the implementation of plans to help staff carry out activities and, later, to help the broad group of users judge program implementation and interpret outcomes. *Product evaluations* identify and assess outcomes –

El rol del evaluador consiste en brindar información útil para la correcta toma de decisiones. Por lo tanto, el rol del resto de los participantes es colaborativo, haciendo aportes para el perfeccionamiento del programa que está siendo evaluado. Lo más característico de este tipo de evaluación es que el evaluador tiene que hacer parte integral del programa, ya que se trata de un proceso incluyente.

E. Evaluación democrática

La evaluación es un proceso para obtener información objetiva, libre de sesgos, para información a la opinión pública, mediante la inclusión, el diálogo y la liberación, siempre en beneficio del bien común.

El propósito en esta evaluación es identificar los intereses de los participantes y un consenso sobre el bien común mediante un proceso de diálogo democrático en el cual todos los participantes son tenidos en cuenta de manera equitativa. Para ello, se propone el uso de una metodología caracterizada por la inclusión del diálogo y a deliberación, a través de entrevistas, discusiones en grupo, foros y plenarias donde surjan los intereses auténticos de cada uno de los interesados y se realice un consenso donde prime el bien común[348].

---

intended and unintended, short term and long term- to help staff keep and enterprise focused on achieving important outcomes and ultimately to help the broader group of users gauge the effort's success in meeting targeted needs", p. 326.

[348] "La relación entre justicia y democracia tiene consecuencias para la evaluación, cuyo fin consiste en mejorar la práctica. El paradigma distributivista supone una perspectiva de arriba abajo, dirigida por expertos. Los investigadores buscan una distribución inadecuada de bienes, defienden las necesidades del grupo y formulan políticas y prácticas. Estas decisiones se toman en nombre de la igualdad. Se pasan por alto los punto de vista de los beneficiarios. Este enfoque incorpora una concepción demasiado limitada de la democracia.

La limitación de la evaluación democrática es la responsabilidad que asume el evaluador, que debe asegurarse de que los poderes se equilibren y haya suficientes posibilidades de diálogo de todos los participantes.

F. Evaluación participativa

Según esta corriente, la evaluación de programas debe caracterizarse por la participación de todos los implicados, que tienen realmente el poder de transformar su realidad. Así, a través de la evaluación se persigue el empoderamiento de las personas implicadas en el programa así como la transformación social, la equidad y la justicia[349].

Teniendo en cuenta lo anterior, la metodología de este tipo de evaluación gira en torno al diálogo y a la reflexión crítica, buscando siempre que en el proceso de evaluación se impliquen todas las personas interesadas en dicho programa. Por lo tanto, en este tipo d evaluación no se requieren evaluadores externos ya que los actores

---

El paradigma participativo concuerda con una concepción de la evaluación en la que no sólo se busca la igualdad en la distribución de unos bienes predeterminados, sino en la categoría social y la voz de los participantes. Los bienes, junto con las necesidades, las políticas y las prácticas, se investigan y negocian en colaboración, funcionando la deliberación democrática como un ideal supremo. En este caso, una evaluación bien fundamentada en el plano metodológico puede desempeñar un papel clave.

En consecuencia,, el paradigma participativo parece más consistente con los puntos de vista dialógicos que con los tecnocráticos. Se pone de parte de la concepción heredad, en contra del rechazo de las concepciones postmoderna y constructivista de la autoridad de la evaluación, aunque esté de parte de éstas en cuanto a la necesidad del diálogo", HOUSE, E. R. y HOWE, K. R. Valores en evaluación e investigación social. Madrid: Ediciones Morata, 1999, p. 153

[349] BRISOLARA, S. "The History of Participatory Evaluation and Current Debates in the Field". *New Directions for Evaluation.* 1998, No. 80 winter. "Practical participatory evaluation (P-PE) aims largely to support programmatic or organizational decision making by involving stakeholders (sometimes in a limited manner) in certain aspects of the evaluation process", p. 26.

tienen un rol directo en la evaluación, asumiendo el control de todo el proceso.

En cuanto a las limitaciones de este tipo de evaluación, destaca que al estar centrada en la resolución de un problema social, puede que en ocasiones no se realice una verdadera evaluación del programa sino que se trate de una intervención de carácter político para cambiar dicha problemática social.

G. Corriente teórica en la que se enmarca esta Tesis Doctoral

La perspectiva teórica en la que se enmarca esta investigación en lo que a evaluación de programas se refiere, es la establecida por Tyler, en tanto que considera que la evaluación de programas es un proceso que consiste en determinar la convergencia entre los objetivos educativos y las operaciones diseñadas para lograr su cumplimiento por parte de los estudiantes. En otras palabras, para este autor el propósito de la evaluación es determinar si los objetivos de un programa se cumplen, a través del análisis de los resultados. Esta teoría se considera que es la más acorde para la evaluación de programas educativos basados en la adquisición de competencias, en su mayoría imperantes tras el establecimiento del EEES. Por lo tanto, teniendo en cuenta esta perspectiva teórica, la evaluación tendrá como propósito determinar si los objetivos establecidos por el programa se cumplen, a través del análisis de resultados. En el caso de los programas que hacen parte de esta investigación, se tratará de comprobar si los estudiantes adquieren las competencias genéricas y específicas establecidas en el programa al finalizar el proceso educativo. Para ello, la metodología que propone Tyler es la evaluación de entrada y salida, es decir, evaluar el nivel que los estudiantes tienen de esas competencias al iniciar y al finalizar el curso.

No obstante, el resto de perspectivas teóricas también se consideran valiosas y por lo tanto, no se descartan. Respecto a la evaluación como experimentación, sería interesante tenerla en cuenta para analizar a futuro el impacto de los programas de Derecho Internacional Público y Derecho internacional Privado presentados en esta tesis, y con base en los resultados, tomar medidas sobre su mejoramiento.

En cuanto a la evaluación basada en estándares o libre de objetivos, también podría implementarse, teniendo en cuenta el grado de satisfacción de los estudiantes sobre la base de criterios o estándares de calidad en relación con el programa En este mismo sentido, la evaluación orientada a la toma de decisiones tendría también un papel relevante, en tanto el evaluador, en este caso el profesor que haya elaborado el programa, haría parte de la evaluación y esto podría utilizarse no sólo como un proceso de auto-reflexión y autocrítica, sino también como el origen de una investigación-acción en torno a las problemáticas presentadas en el aula.

En el marco de esta investigación, también sería interesante tener en cuenta la evaluación democrática y participativa en la evaluación de los programas de Derecho Internacional Privado y Derecho Internacional Público. Lo anterior, teniendo en cuenta que para el diseño de los mismos se tuvieron en cuenta a todos los implicados, estudiantes, profesores, graduados y agentes económicos de la sociedad,

Teniendo en cuenta lo anterior y como parte de esta Tesis Doctoral, se proponen dos medidas en relación con los de programas educativos. En primer lugar, crear un formato unificado en cada Facultad para lograr programas completos que realmente sean de utilidad para los estudiantes. En segundo lugar, que en cada Facultad se nombre una

Comisión que se encargue de evaluar cada uno de los programas y sobre todo, la alineación tridimensional entre objetivos, metodología y evaluación. Es decir, que exista una coherencia entre las competencias planteadas en el programa, la metodología para alcanzarlas y las estrategias de evaluación previstas.

2. Evaluación docente: del enfoque cuantitativo al enfoque cualitativo

La evaluación de los profesores universitarios es uno de los puntos clave en la excelencia educativa, ya que de su labor docente e investigadora depende en gran parte la calidad de la educación superior. De este modo, este tipo de evaluación atiende no sólo al desempeño docente sino también a su faceta investigativa y al acceso a estas funciones.

En el contexto universitario español, la evaluación docente se encuentra regulada por la Ley Orgánica de Universidades de 2001 y su posterior modificación de 2007, estableciendo la obligatoriedad de esta evaluación cuyos responsables serán el Estados, las Comunidades Autónomas y las Universidades.

No obstante, la evaluación docente es uno de los temas más controvertidos y una de las tareas más complicadas atendiendo a la subjetividad que la rodean, a la variedad de evaluaciones existentes en función del objeto a evaluar (docencia, investigación o ambas) y a la finalidad de la misma (acceso a la función docente, promoción o incentivos salariales). Por otra parte, existe una multiplicidad de los órganos evaluadores: la que realiza el Estado a través de la ANECA[350], la

[350] La ANECA cuenta en la actualidad con seis programas para la evaluación y acreditación de enseñanzas e instituciones universitaria y con tres programas para la evaluación del profesorado. Los programas de PEP y ACADEMIA se ocupan de evaluar y acreditar los perfiles de los candidatos al cargo de profesor universitario contratado (profesor contratado doctor,

evaluación de las Comunidades Autónomas y la que tiene lugar en las propias Universidades, lo que complica aún más el entresijo de la evaluación del profesorado universitario[351].

En última instancia, se trata de analizar la posibilidad o pertinencia de la creación de estándares que permitan evaluar de la manera más objetiva posible el acceso a la función docente, así como la promoción en la categoría profesional, y la práctica docente e investigadora de los profesores universitarios.

---

profesor ayudante doctor y profesor de universidad privada) en el caso del PEP y de los cuerpos de funcionarios docentes universitarios (Profesores Titulares de Universidad y Catedráticos de Universidad) en el caso de ACADEMIA. En ambos casos, la ANECA no es responsable de la selección de los candidatos, por lo que su tarea se centra en la acreditación, requisito exigido por la mayoría de las universidades públicas y privadas para la contratación. Por su parte, los programas de VERIFICA, MONITOR, ACREDITA Y ACREDITA PLUS se encargan de evaluar y acreditar las propuestas de programas, realizar un seguimiento al título, valorar la renovación y la renovación para la obtención de sellos europeos, respectivamente. Respecto a la evaluación, el programa de DOCENTIA, ayuda a las universidades a diseñar sistemas de evaluación para sus profesores y el programa AUDIT se ocupa de diseñar sistemas de garantía interna de la calidad. Por último, el programa MENCIÓN se centra en evaluar la mención de excelencia de diferentes programas de doctorado ofrecidos por universidades españolas. Véase detalladamente cada uno de los programas y su regulación en la página web oficial de la ANECA: http://www.aneca.es/Programas (Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2015).

[351]En este sentido, el grupo político Ciudadanos propone, en su programa electoral, una reforma para el acceso al puesto de profesor en colegios e institutos públicos: "Uno de los ejes principales de su propuesta pone el foco en «mejorar el nivel formativo de los docentes». Un objetivo que se enfocaría desde varías perspectivas. En primer lugar apuestan por «replantear los planes de estudio del temario de magisterio para hacerlo más exigente». Al terminar la carrera, Ciudadanos plantea la posibilidad de incorporar un MIR para el profesorado cuya duración podría ser de dos años. «El maestro terminaría de formarse en la escuela, y eso es enriquecedor», explica Espinosa. A ese MIR se estaría accediendo tras superar un examen, que a efectos prácticos funcionaría como una oposición." http://www.abc.es/espana/20150727/abci-ciudadanos-profesores-educacion-201507271449.html (Fecha de última consulta: 21 de julio de 2015).

A. Acceso a la función docente, promoción e incentivos salariales

La primera evaluación a la que se enfrenta el profesorado universitario es aquella que tiene lugar para el acceso a la función docente y en su caso, posterior promoción e incentivos salariales.

El acceso a la función docente es diferente según se trate de la una Universidad Pública o de una Universidad Privada. En el primer caso, los profesores son contratados para la vía funcionarial y la evaluación se realizada en dos fases: la primera consiste en la acreditación por parte de la ANECA, competencia del Estado, y la segunda, el acceso, corresponde a la propia universidad. En el segundo caso, el de los profesores contratados, la acreditación corresponde a la Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación de cada Comunidad Autónoma[352].

Tras en la implementación del Plan Bolonia en 2010, estar en posesión del Doctorado se ha convertido en un requisito para el acceso a la función docente. Este hecho ha generado controversias a nivel académico ya que al convertirse en un requisito, en algunos casos se ha tendido a la banalización del Doctorado.

[352] En la actualidad existen diez agencias autonómicas para la evaluación de la calidad y acreditación universitaria: Andalucía (Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria - AGAE); Aragón (Agencia de la Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón - ACPUA); Canarias (Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria - ACECAU); Castilla y León (Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León - ACSUCYL); Cataluña (Agència per la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya - AQU); Comunidad de Madrid (Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid - ACAP); Comunidad de Valencia (Agencia Valenciana d'Avaluació y Prospectiva - AVAP); Galicia (Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia - ACSUG); Islas Baleares (Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears - AQUIB); País Vasco (Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco - UNIBASQ).

Véase: http://www.aneca.es/Agencias-de-las-Comunidades-Autonomas (Fecha de última consulta: 5 de febrero de 2014).

B. Desempeño docente

La evaluación docente corresponde a las Universidades, tal y como fue establecido por la Ley Orgánica de Universidades de 2001. Desde la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior, las universidades se han visto en la necesidad de amoldar sus sistemas de evaluación a las pautas establecidas por la ANECA, quien además revisa la pertinencia y calidad de dichos sistemas de evaluación, y por la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA)[353]. Además, la ANECA creó el programa DOCENTIA, destinado al apoyo para la evaluación de la actividad docente del profesorado universitario. A través de este programa, se publicó un modelo de evaluación docente que estaba basado en tres puntos: la planificación de la docencia, el desarrollo de la enseñanza y los resultados[354].

En términos generales, en la mayoría de las universidades españolas, la evaluación del desempeño docente se realiza por una encuesta de carácter cuantitativo al finalizar el semestre. Así, el profesor

[353] En este sentido Carlos Vidal Prado señala: "Los sistemas de evaluación de la actividad docente son y serán objeto de análisis y evaluación por parte de la ANECA en todas las propuestas de titulaciones que las Universidades envían a verificar, conforme a la normativa vigente, en el ámbito de los sistemas de garantías de calidad previstos para cada Universidad. En consecuencia, resulta de todo punto relevante cómo la Universidad enfoque este aspecto de cara a lograr la verificación de sus títulos universitarios oficiales", VIDAL PRADO, C. "Los sistemas de evaluación de la docencia e investigación jurídica en España". III Simposio Compostelano sobre Enseñanzas Jurídicas. Simposio Xacobeo – Derecho en Bolonia, 2010, p. 3.

Véase también las página web oficial de la ANECA http://www.aneca.es (Fecha de última consulta: 19 de febrero de 2014).

Página web oficial de la ENQA: http://www.enqa.eu (Fecha de última consulta: 19 de febrero de 2014).

[354] En el siguiente link se encuentra el citado programa DOCENTIA: http://www.aneca.es/media/215769/docentia_modelo_070302.pdf (Fecha de última consulta: 14 de febrero de 2014).

obtiene una puntuación numérica que refleja el nivel de satisfacción de sus estudiantes con respecto al desempeño de su labor docente. Las preguntas que forman parte de esta evaluación, atienden a temas relacionados tanto con la metodología empleada por el profesor, el nivel de exigencia de la asignatura y el conocimiento adquirido por los estudiantes.

Una de las críticas a este modelo consiste en que se trata de una evaluación de tipo finalista que por tanto no permite enfrentar los problemas pedagógicos o de otro tipo que puedan darse a lo largo del semestre. Es decir, si el profesor recibe una mala evaluación al final del semestre porque hubo un problema concreto, éste ya no podrá resolverse. Como alternativa a este tipo de evaluación, existe la evaluación cualitativa en la que los estudiantes son preguntados en la mitad del semestre sobre la metodología del curso y los aspectos positivos y negativos del curso. Esta evaluación cualitativa es compatible con la cuantitativa que se realiza al finalizar el curso[355]. Además, en la evaluación finalista se corre un riesgo mayor de subjetividad, ya que el estudiante en ocasiones no evalúa el curso en sí mismo, sino que tiene en cuenta otros criterios, como la dificultad o facilidad del mismo e incluso su desempeño personal. En este sentido, se corre el riesgo de bajar los estándares de exigencia y calidad de los cursos con el fin de contar con el beneplácito del estudiante en la encuesta final.

[355] El Programa Sócrates de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, el cual, en términos generales, brinda apoyo pedagógico a los profesores de la Facultad y se ocupa de dificultades relacionadas con el diseño de programas, las estrategias metodológicas o de evaluación, realiza este tipo de encuestas cualitativas a todos los estudiantes de Derecho en la mitad del semestre. Estas encuestas son analizadas y una vez detectados los problemas que puedan darse en algunos cursos en concreto, se toman medidas para atacar dichas falencias y lograr que el curso continúe de la mejor forma posible. Igualmente, al finalizar el curso los estudiantes realizan la encuesta cuantitativa organizada por la Rectoría de la Universidad. Véase la página web oficial del Programa Sócrates de la Universidad de los Andes: http://programasocrates.uniandes.edu.co/inicio.html

C. Actividad investigadora

Respecto a la evaluación de la actividad investigadora, con la Ley de Reforma Universitaria de 1983 reguló que debían establecerse los procedimientos para una evaluación periódica de la labor docente y científica. Posteriormente, en 1989 se creó el órgano encargado de la evaluación de la actividad investigadora es la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI), estableciendo que la evaluación docente sería competencia exclusiva de cada universidad y la evaluación investigadora correspondería a la CNEAI[356].

Hasta este momento la labor investigadora era considerada como un complemento económico más y con la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Universidades de 2001, se convirtió en un indicador de la excelencia académica. El sistema actual opera cada seis años, los conocidos como sexenios o tramos de investigación.

Por otra parte, las Universidades también evalúan la actividad investigadora de los docentes y lo consideran como un incentivo salarial. Esta evaluación suele realizarse al finalizar el curso académico, valorándose tanto las publicaciones como la asistencia y participación en congresos nacionales e internacionales.

En términos generales, el establecimiento de una Agencia nacional de evaluación de la calidad, era totalmente necesaria para comprobar el estado actual de la educación universitaria española y al mismo tiempo, analizar la necesidad de realizar todas las reformas que están siendo llevadas a cabo. Sin embargo, a pesar de los programas establecidos,

[356] Para más información sobre la CNEAI véase: http://www.mecd.gob.es/ministerio-mecd/organizacion/organismos/cneai/informacion-general.html (Fecha de última consulta: 28 de marzo de 2014).

existen lagunas en los sistemas de medición de la calidad de la educación con los que cuenta la ANECA. Estas lagunas radican en que el control realizado por esta agencia es de tipo formal, ya que no entra a valorar el contenido material o la idoneidad de los programas o utilizaciones que examina. Su función reside en establecer una serie de parámetros y en función de éstos, otorgar la acreditación correspondiente únicamente a aquellos que cumplan estrictamente estos requisitos formales. Por lo tanto, hasta el momento los sistemas elegidos por esta agencia no van más allá del mero control formal y desafortunadamente, esta institución es más en una agencia de acreditación y que una evaluadora de la calidad del sistema universitario español.

Al margen de las críticas que haya podido recibir el sistema de evaluación de la investigación, no cabe duda de que es necesario acercar la investigación y la docencia. En otras palabras, que dejen de ser mundos separados y sin apenas relación entre ambos. Normalmente no hay ningún tipo de relación entre lo que los docentes investigan y lo que ocurre en sus clases. De la misma manera, en la mayoría de los casos, los estudiantes no saben de qué proyectos de investigación hacen parte sus profesores ni cuáles han sido sus investigaciones más recientes. En este sentido, tendría que buscarse la forma de involucrar más a los estudiantes en la investigación jurídica que realizan sus profesores y que a la vez, éstos vieran a los estudiantes como investigadores que pueden realizar aportes valiosos a la investigación. Un ejemplo de buenas prácticas es el realizado en varias universidades de América Latina a través de los Semilleros de Investigación.

3. Evaluación del aprendizaje del estudiante: evaluación alineada y garantista con la adquisición de las competencias

En términos generales, con anterioridad al proceso de Bolonia, la enseñanza-aprendizaje del Derecho en España se caracterizaba por el modelo de transmisión, en el que profesor era el centro de atención y los estudiantes se limitaban a tomar notas de aquello que el profesor explicaba en sus clases magistrales. Debido a ello, la evaluación se reducía a un examen al final del curso en el que el estudiante plasmaba los conocimientos memorizados en los últimos días o con suerte, en las últimas semanas. En algunos casos, se tenían en cuenta actividades prácticas desarrolladas por el alumno con anterioridad al examen, pero estos eran más bien escasos[357].

Lo anterior permite afirmar que la evaluación del estudiante en España ha sido tradicionalmente sumativa y finalista. Si se tienen en cuenta los cambios metodológicos que se han dado con la implementación del Plan Bolonia, es momento de analizar aquellos sistemas de evaluación acordes con lo anterior.

A. Concepto de evaluación educativa

La evaluación es entendida como aquel conjunto de actuaciones tendentes a otorgar un juicio o valoración sobre algo con base en

[357] "… la evaluación de los estudiantes ha de prescindir, progresivamente, del método de los exámenes repetitivos de diferentes materias que concede una excesiva importancia a la memoria o al amontonamiento temporal de los conocimientos y que ofrece ninguna garantía ni ninguna indicación de la capacidad de los estudiantes para afrontar la futura actividad profesional. Por el contrario, los exámenes deberían consistir en pruebas en que los estudiantes, con su propio material, fueran capaces de dar cuenta de su comprensión de la materia y sobre su modo de reflexionar y abordar las cuestiones a la que se les someten". Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE). Informe Universidad 2000, Barcelona, España, 2000. Recuperado de: http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm, p. 194.

diversos criterios[358]. A nivel educativo, se trataría de mostrar el nivel de dominio del estudiante como resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje[359].

En el marco del aprendizaje basado en competencias, consistiría en evaluar el estado de adquisición de las mismas por parte del estudiante. La búsqueda del método más adecuado para evaluar al estudiante es uno de los puntos nucleares, por ser la única forma veraz de conocer el nivel de adquisición de las competencias genéricas y específicas asignadas al curso.

B. Tipos de evaluación

Es posible diferenciar tres tipos de evaluación teniendo en cuenta su finalidad y el momento de su realización: diagnóstica, sumativa o finalista y continua o formativa.

En primer lugar, la *evaluación diagnóstica* se realiza al comienzo del proceso de enseñanza-aprendizaje. Como su propio nombre indica, su finalidad es realizar un diagnóstico de las necesidades cognitivas de los estudiantes con el fin de adaptar el currículo a los resultados obtenidos en dicha evaluación. En otras palabras, esta evaluación permite al

[358] RUBIO, E. M., PARDO, M. M. y FARIAS, M. (Coords.). *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al EEES.* Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia, 2010, p. 201.

[359] VILLA SÁNCHEZ, A. Y POBLETE RUIZ, M. "Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones". *Borbón*. 2011, Número 63, pp. 147-170. "La evaluación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, es un subproceso sistemático de recogida de información y su interpretación, descriptiva-valorativa en términos de juicio de valor, para realizar una selección entre distintas alternativas de decisión con el fin de comunicárselo a los interesados y sirva para mejora del aprendizaje del estudiante. Sirve también para acreditar oficialmente el nivel de dominio de la competencia correspondiente", p. 150.

profesor descubrir el estado real en el que se encuentran los estudiantes en cuanto a conocimientos previos sobre la asignatura.

La *evaluación sumativa o finalista* es aquella que tiene lugar por general al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje para acreditar y evaluar dicho aprendizaje. Por lo tanto, el propósito de esta evaluación es conocer el nivel que el estudiante posee de determinados conocimientos y competencias al finalizar el proceso de aprendizaje[360]

Por el contrario, será una *evaluación continua o formativa* si ésta es realizada en distintas etapas de este proceso formativo, desde el principio hasta el final[361]. Lo que caracteriza a este tipo de evaluación es la retroalimentación constante que recibe el estudiante, lo que le permite aprender de los errores cometidos a lo largo de todo el proceso de aprendizaje.

C. Evaluación de competencias

La evaluación de competencias ha sido uno de los temas más criticados debido a que no existe un sistema universalmente aceptado y se trata de una evaluación muy complicada, en tanto que en ocasiones no es posible garantizar que la adquisición de dichas competencias atienda a la experiencia de enseñanza-aprendizaje del estudiante en el curso o si por el contrario, dichas competencias las ha desarrollado fuera de la clase.

[360] BARTRAM, D. Y ROE, R. "Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology". *European Psychologist.* 2005, 10, pp. 93-102.

[361] GARCÍA SAN JOSÉ, D. *La enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional Público en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Murcia: Ediciones Laborum, 2005, p. 72.

La adquisición de competencias por parte de los estudiantes va más allá de la adquisición de conocimiento, ya que las competencias integran también valores y actitudes y el estudiante debe ser capaz de poner en práctica dichas competencias en distintas situaciones que enfrente en el futuro profesional y personal[362].

Teniendo en cuenta lo anterior, esta evaluación de competencias tendría que caracterizarse por su continuidad y valor formativo, caracterizada por la retroalimentación constante del evaluador. Por otra parte, teniendo en cuenta los principios desarrollados por Tyler y anteriormente expuestos, sería necesario realizar una *evaluación diagnóstica* sobre las competencias a evaluar con el fin de comparar dicha evaluación con la evaluación que se realice al final del curso. De esta manera, se podrá comprobar de manera objetiva que la adquisición de determinada competencia por parte del alumno se debe al proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que al comienzo del curso no estaba en posesión de la misma o por lo menos, no al mismo nivel.

Así mismo, es necesario que se trate siempre de una *evaluación alienada y garantista* con la adquisición de competencias por parte de los estudiantes. Es decir, que tanto las competencias genéricas y específicas a desarrollar, así como la metodología y evaluación diseñadas para el curso estén en armonía. Este es un tema de gran importancia ya que tras la implementación del EEES en muchos

[362] VILLA SÁNCHEZ, A. Y POBLETE RUIZ, M. "Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones". *Borbón*. 2011, Número 63, pp. 147-170. "El enfoque del aprendizaje basado en competencias se fundamenta en la *responsabilidad* de aprender del estudiante y en el desarrollo de sus competencias iniciales a lo largo de su carrera. Por tanto, el aprendizaje no sólo se refiere al conocimiento nuevo que puede y debe adquirir el estudiante sino al desarrollo y evolución de su modo y estilo de aprender, de aprender y mejorar cómo aplica los conocimientos a situaciones nuevas, como integra las actitudes y valores y los pone en juego, cómo incorpora las técnicas y métodos en su modo de actuar y enfrentar situaciones", p. 148.

currículos aparecen las competencias a desarrollar por parte de los estudiantes pero después no existe una metodología ni un sistema de evaluación que garantice que los estudiantes hayan adquirido dichas competencias al finalizar el curso.

Partiendo de la base de que existen distintos métodos para la evaluación de competencias, en el marco de esta investigación se seguirá el utilizado por la Universidad de Deusto y el Proyecto Tuning por considerarse el más efectivo y que no es otro que el establecido por Aurelio Villa y Manuel Poblete, máximos exponentes del modelo de enseñanza basado en la adquisición de competencias. Éste consiste en el establecimiento de matrices con distintos niveles de dominio, indicadores y descriptores a través de los cuales evaluar el nivel de adquisición de las competencias por parte del estudiante. A través de los indicadores y descriptores de los mismos, los profesores podrán calificar atendiendo a los mismos y establecer en qué nivel de dominio de la competencia se encuentra el alumno al finalizar el curso. (Ver matrices de calificación en los anexo VII y VIII junto con los programas de las asignaturas de Derecho Internacional Privado y Derecho Internacional Público).

V. Propuesta curricular para Derecho Internacional Público y Derecho Internacional Privado

Teniendo en cuenta los resultados alcanzados a lo largo de esta investigación, en relación con el perfil académico-profesional del jurista internacional, los métodos de enseñanza-aprendizaje y los sistemas de evaluación, en este último epígrafe se desarrollarán los programas

correspondientes a las asignaturas de Derecho Internacional Público y Derecho Internacional Privado[363].

1. Propósitos educativos de DIP y de la institución de la que hace parte: respeto de la diversidad tradicional y cultural.

Al realizar una investigación en torno a la necesidad de adaptar los currículos de las asignaturas de Derecho Internacional a los cambios que se han dado en el área y en la sociedad como consecuencia de la globalización, así como lograr una formación acorde a este nuevo escenario, es necesario tener en cuenta el contexto en el cual al programa de Derecho Internacional Público o Privado va a ser implementado.

En primer lugar, uno de los motivos por el que esta investigación está centrada en las asignaturas de carácter internacional, además de porque ha sido una de las más afectadas por la globalización y el contexto actual, es por el hecho de que su contenido es el que menos varía a la hora de analizarlo de manera comparada con otros países.

En segundo lugar, es necesario tener en cuenta que esta investigación se enmarca en el EEES y en concreto, en el ordenamiento

[363] Para el desarrollo de estos programas también se han tenido en cuenta los resultados obtenidos en el marco del Programa Sócrates de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, el cual está formado por abogados expertos en Educación Legal y que brinda apoyo pedagógico a los profesores de la Facultad. Entre sus funciones, se encuentra revisar los programas presentados por los profesores antes de que comience el semestre y con base en el análisis realizar, realizar asesorías a los profesores que presenten dificultades en términos de alineación curricular o incluso problemas de carácter administrativo.

Véanse: La página web oficial del Programa: http://programasocrates.uniandes.edu.co/inicio.html y PROGRAMA SÓCRATES. Guía para la alineación de programas académicos: un ejemplo concreto". Colombia: Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, 2015.

jurídico español, ya que es en donde se ha evidenciado el problema jurídico sobre el que versa esta investigación.

En tercer lugar, y tal y como ha sido establecido en capítulos precedentes, como resultado de esta tesis doctoral se presenta una propuesta integral teórico-práctica para la enseñanza del Derecho Internacional en armonía con las necesidades de la sociedad actual, brindando un programa completo en términos de objetivos, metodología y evaluación. Lo anterior, como punto de referencia para la solución de la problemática en torno a la cual gira esta investigación.

2. Un programa de Derecho Internacional Público y Privado acordes con la convergencia global educativa y con las necesidades sociales

A través de esta investigación se pretende ofrecer una herramienta concreta y clara sobre lo anteriormente expuesto. Para ello, en los anexos VI y VII se encuentran los programas completos de las asignaturas de Derecho Internacional Público y de Derecho Internacional Privado y a continuación se explica la selección que se ha realizado en términos de competencias, metodología y evaluación para cada una de las asignaturas.

En la elaboración de estos programas se han tenido en cuenta tres ejes principales: los resultados obtenidos a lo largo de esta investigación en lo que a metodologías, competencias y evolución del perfil académico-profesional se refiere, los resultados de las encuestas y algunos de los manuales más destacados en la materia[364]. Es necesario

[364] Véanse a modo de ejemplo los manuales de: PASTOR RIDRUEJO, J. A. Curso de Derecho Internacional Público y Organizaciones Internacionales. Madrid: Tecnos, 2010 y JIMÉNEZ PIERNAS, C. Introducción al Derecho Internacional Público: práctica española. Adaptado al EEES. Madrid: Tecnos, 2010.

tener en cuenta que este programa ha sido diseñado pensando en el nivel de grado y siempre como un ejemplo concreto de lo evidenciado en esta Tesis Doctoral.

Respecto a las competencias genéricas y específicas, es necesario tener en cuenta que su desarrollo está adaptado al nivel de Grado y en este sentido, hay que diferenciar entre las competencias que serán necesarias para el desarrollo de la profesión y aquellas que podrán desarrollarse en cada asignatura. Por ello, teniendo en cuenta el modelo MAUD, anteriormente presentado, las competencias genéricas y específicas deberán desarrollarse junto con otras asignaturas de manera vertical, a lo largo de la carrera, y de manera horizontal, a lo largo de los niveles de Máster y Doctorado.

En cualquier caso, el elemento más importante es la alineación o coherencia que debe existir entre los objetivos o competencias del curso, la metodología y la evaluación propuestas para asegurar un correcto desarrollo de la asignatura.

A. Programa Derecho Internacional Público

La asignatura de *Derecho Internacional Público* es de formación básica en los estudios de Derecho, pues es el punto de partida para cursar otras asignaturas de carácter internacional como son el estudio de las Organizaciones Internacionales o de la Unión Europea. Con la reconversión de las licenciaturas en grados, esta asignatura ha pasado a ser de tipo semestral en la mayoría de universidades y en muchos casos

---

CALVO CARAVACA, A. L. Y CARRASCOSA GONZÁLEZ, J. *Derecho internacional privado*, vol. I, Granada: Editorial Comares, 14a edición, Granada, 2013, CALVO CARAVACA, A. L. y CARRASCOSA GONZÁLEZ, J. D*erecho internacional privado*, vol. II, Granada: Editorial Comares, 14a edición, Granada, 2013.

se ofrece a lo largo del segundo semestre del primer año de la carrera[365]. Esta asignatura es esencial para comprender la sociedad actual que rodea a todo jurista que, aunque vaya a dedicarse en exclusiva a un área con proyección predominantemente nacional, sin lugar a duda tendrá que lidiar con la cantidad de elementos internacionales que afectan a cualquier esfera del Derecho hoy en día.

En cuanto a su finalidad, se pretende que el alumno desarrolle al finalizar el curso un conocimiento sólido del ordenamiento jurídico internacional, distinguiéndolo del nacional y comprendiendo el carácter cambiante y poco institucionalizado de la sociedad internacional. Del mismo modo, se espira a que el estudiante comprenda el funcionamiento de las relaciones entre los Estados, la implicaciones de éstas con la soberanía nacional y las diferentes problemáticas y vías de solución de estos conflictos.

Por lo que respecta a los métodos educativos empleados para la impartición de esta asignatura, por lo general priman las lecciones expositivas aunque siempre y en la mayor medida de lo posible, acompañadas de la resolución de casos prácticos y del análisis de la jurisprudencia más acorde[366].

[365] Ver pensum del Grado en Derecho de la Universidad de Deusto: http://www.nuevosestudiantes.deusto.es/cs/Satellite/estudiantes/es/que-puedo-estudiar/derecho/programa?idPest=1336641270428&idSeccion=3#seccion (Fecha de última consulta: 30 de noviembre de 2014). Es necesario tener en cuenta que la asignatura de Derecho Internacional pude ubicarse en otros semestres en función de la Universidad objeto de análisis.

[366] FERNÁNDEZ TOMÁS, A. Y HUESA VINAIXA, R. "La enseñanza del Derecho internacional público: el punto de vista del alumnado", *Anales del Centro de Alzira de la Universidad Nacional de Educación a Distancia*. 1982-1983, Nº3, pp. 17-32.

Las **competencias genéricas** que hacen parte de este programa son:

- Capacidad de comunicación oral y escrita.

- Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación.

- Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente.

- Compromiso ético y social.

- Capacidad de trabajo en equipo y de forma autónoma.

Estas competencias han sido seleccionadas teniendo en cuenta el perfil académico profesional del Jurista Internacional y la naturaleza per se de la asignatura. Cabe destacar que son competencias principales la de comunicación oral y escrita y la capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación, siendo el resto competencias transversales que se desarrollarán a lo largo de la carrera[367].

En cuanto a las **competencias específicas**, son el resultado de las encuestas realizadas a estudiantes, graduados y juristas internacionales en Ginebra (ver Anexos V y VI) y de la construcción del perfil académico-profesional del Jurista Internacional del s. XXI. Así, las competencias específicas a desarrollar en la asignatura de Derecho Internacional Público son las siguientes:

[367] Teniendo en cuenta el modelo MAUD de la Universidad de Deusto explicado anteriormente, las competencias genéricas son divididas en niveles de desarrollo y son adquiridas por los estudiantes de manera transversal a lo largo de toda la carrera.

- Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos —entre otros— considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.

- Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, así como tomar decisiones jurídicas razonadas.

- Capacidad para identificar una situación de Derecho Internacional Público o Privado y diferenciarlo de aquel de carácter nacional.

- Conocimiento de la terminología jurídica básica del Derecho Internacional.

- Capacidad de búsqueda y actualización las fuentes legales nacionales e internacionales: Códigos, bases de datos, etc. Así mismo, identificar de entre los múltiples instrumentos normativos existentes en Derecho nacional e internacional, el que en cada caso habrá de ser aplicado para dar solución a la cuestión que se suscite.

- Saber cuándo serán competentes los órganos jurisdiccionales nacionales para conocer de cualquier reclamación derivada de una relación o situación privada internacional y cuándo lo serán las autoridades judiciales de un país tercero o un Tribunal Internacional u Organización Internacional.

- Capacidad para saber cuándo, y en qué términos, las autoridades nacionales estarán obligadas a cooperar con las autoridades judiciales y administrativas de otros países, así como cuándo, y qué términos, vienen éstas últimas obligadas a hacerlo con las nacionales.

Para garantizar la correcta adquisición de las competencias genéricas y específicas por parte de los estudiantes, se ha diseñado una **metodología** de tipo activo en la que el estudiante es el protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje y el profesor un guía. Tal y como podrá observarse en el programa (Anexo VII), los métodos que priman en la enseñanza de esta asignatura son: la cátedra activas, la realización de Moot Court y el método del caso.

Por último, la **estrategia de evaluación** diseñada en el marco de este programa, se caracteriza por ser de tipo continua y formativa, alineada con los objetivos y metodología, así las estrategias de evaluación consistirán en dos exámenes parciales, un parcial final, resolución de casos a través del método del caso y la realización de Moot Court (Ver Anexo VII).

B. Programa Derecho Internacional Privado

La asignatura de Derecho Internacional Privado tiene lugar por lo general, a lo largo del primer semestre del tercer curso del Grado[368]. Al igual que la asignatura de Derecho Internacional Público, también es de carácter obligatorio y de vital importancia para comprender de manera transversal habilidades ya adquiridas en Derecho Comercial, Derecho Civil o Derecho de la Unión Europea.

[368] Cabe destacar que con anterioridad a la entrada del EEES, la asignatura de Derecho Internacional Privado tenía lugar en el primer semestre del último curso de la carrera. Ver el pensum actual del Grado en Derecho de la Universidad de Deusto para ver la ubicación actual de la asignatura a lo largo de la carrera: http://www.nuevosestudiantes.deusto.es/cs/Satellite/estudiantes/es/que-puedo-estudiar/derecho/programa?idPest=1336641270428&idSeccion=3#seccion (Fecha de última consulta: 30 de noviembre de 2014).

En cuanto a las **competencias genéricas** que harían parte de este programa, se encuentran:

- Capacidad de resolución de problemas y de aplicar los conocimientos en la práctica.

- Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente.

- Capacidad de comunicación oral y escrita.

- Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación.

- Capacidad de trabajo en equipo y de forma autónoma.

Estas competencias genéricas han sido seleccionadas teniendo en cuenta el perfil académico profesional del Jurista Internacional y la naturaleza per se de la asignatura. Cabe destacar que son competencias principales la de comunicación oral y escrita y la capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación, siendo el resto competencias transversales que se desarrollarán a lo largo de la carrera[369].

En cuanto a las **competencias específicas**, son el resultado de las encuestas realizadas a estudiantes, graduados y juristas internacionales en Ginebra (ver Anexos V y VI) y de la construcción del perfil académico-profesional del Jurista Internacional del s. XXI. Así, las competencias

[369] Teniendo en cuenta el modelo MAUD de la Universidad de Deusto explicado anteriormente, las competencias genéricas son divididas en niveles de desarrollo y son adquiridas por los estudiantes de manera transversal a lo largo de toda la carrera.

específicas a desarrollar en la asignatura de Derecho Internacional Privado son las siguientes:

- Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, así como tomar decisiones jurídicas razonadas.

- Capacidad para identificar una situación de Derecho Internacional Público o Privado y diferenciarlo de aquel de carácter nacional.

- Conocimiento de la terminología jurídica básica del Derecho Internacional.

- Capacidad de búsqueda y actualización las fuentes legales nacionales e internacionales: Códigos, bases de datos, etc. Así mismo, identificar de entre los múltiples instrumentos normativos existentes en Derecho nacional e internacional, el que en cada caso habrá de ser aplicado para dar solución a la cuestión que se suscite.

- Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.

- Capacidad para saber qué órgano jurisdiccional puede asumir la competencia ante un conflicto de Derecho Internacional Privado en el que están conectas varias jurisdicciones.

- Determinar la Ley aplicable para resolver problemas jurídicos en relaciones jurídicas Ius Privatistas Trasnacionales.

- Capacidad para saber si una decisión judicial, un documento o un acto público extranjero, cualquiera que sea la materia a la que se refiera, será o no susceptible de producir efectos un Estado nacional concreto.

La metodología ideada para lograr que los estudiantes de Derecho Internacional Privado adquieran las competencias específicas anteriormente enunciadas, es de tipo activo, con el fin de que el estudiante sea el protagonista en su proceso de aprendizaje a través de la guía constante del profesor. Teniendo en cuenta el programa elaborado (Anexo VII), entre estas actividades destaca la metodología de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), la cátedra activa y la simulación de métodos alternativos de resolución de conflictos.

Por último, la evaluación de esta asignatura también debe estar alienada con los objetivos y la metodología, por lo que se proponen dos exámenes parciales, un examen final, un ABP y una simulación de roles. De la misma manera que en Derecho Internacional Público, se propone una evaluación continua y formativa (ver Anexo VII).

CAPÍTULO 6: PERFIL ACADÉMICO-PROFESIONAL DEL JURISTA INTERNACIONAL DEL S. XXI

I. Consideraciones preliminares

Los efectos de la globalización han alcanzado también a la naturaleza y estructura de las profesiones, en tanto que éstas deben adaptarse a las necesidades y demandas de la sociedad. Por lo tanto, el objetivo principal de este capítulo es definir el perfil profesional del jurista internacional del s. XXI requerido en la actualidad en el seno de las organizaciones, agencias, entidades públicas y privadas, internacionales.

La primera parte de este capítulo estará centrada en la sociología de las profesiones, con el fin de encuadrar teóricamente la que se considera que es una de las partes más importantes de esta investigación. Posteriormente, se analizará de manera concreta el mercado de trabajo y el perfil profesional del jurista internacional, estableciendo el elenco de competencias genéricas y específicas que conforman dicho perfil.

Cabe destacar que como parte de la metodología diseñada para esta investigación doctoral, se realizaron una serie de entrevistas en Ginebra a expertos estratégicos, abogados junior y pasantes jurídicos, con el fin de analizar la evolución que se ha producido en el perfil profesional del jurista internacional en los últimos 20 años como consecuencia de la globalización. Además,

se perseguía analizar la armonía existente entre las competencias que adquieren los graduados a lo largo de la carrera y aquellas que les exigen en el mercado laboral. Las personas entrevistadas pertenecían tanto al sector público como privado. En el sector público destacan las organizaciones internacionales UNCTAD, la Organización Mundial del Comercio y la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual. En el sector privado, distintas firmas de abogados de carácter internacional dedicadas principalmente a arbitrajes internacionales, tratados inversión y responsabilidad del Estado.

II. Sociología de las profesiones

A la hora de definir cualquier perfil profesional, es necesario establecer previamente una definición de profesión, analizando la evolución que en este sentido se ha dado de la mano de diversas corrientes sociológicas, desde las más tradicionales hasta las actuales[370].

1. Perspectivas sociológicas tradicionales

A. Escuela funcionalista o definidora

Tras el surgimiento de la revolución industrial, el funcionalismo fue la primera corriente en establecer la sociología de las profesiones a través de su fundador Durkheim. Esta escuela

[370] Cabría afirmar que todas las corrientes comparten el elemento denominador del Derecho de asociación.

se caracteriza por defender la existencia de una evolución conjunta en paralelo entre las actividades económicas y las formas de organización social[371].

Los teóricos pertenecientes a esta escuela, como Spencer y Durkheim, establecieron una serie de requisitos necesarios para que una ocupación pudiera ser considerada como una profesión. En primer lugar, debe estar en posesión de una serie de conocimientos transmisibles, que lo diferencie de otras ocupaciones o profesiones. En segundo lugar, debe estar orientado a la comunidad, dando respuesta a las necesidad de la población. En tercer y último lugar, es necesario que exista un control interno a través de asociaciones o colegios profesionales que establezcan códigos de conducta y ética y que velen por los intereses de la profesión[372]. Así, esta corriente define la profesión como altruista y orientada siempre al servicio público.

[371] URTEAGA, E. "Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad". *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*. 2008, Número 18, pp. 169-198. "El funcionalismo fue el fundador de la *Sociology of the Professions.* Durkheim fue el primer sociólogo en defender una argumentación sobre la evolución conjunta de actividades económicas y formas de organización social que desemboca sobre una concepción de los grupos sociales. Sus herederos serán anglosajones con Parsons (1939) en los Estados Unidos quien ha formulado su teoría de la estructura social en la cual las *professions* ocupan una plaza inminente. En Inglaterra, Carr-Sauders y Wilson (1933) ofrecerán una síntesis sobre la historia y la significación de las profesiones inglesas así como los principios de la teoría funcionalista de las profesiones", pp. 171-172.

[372] RODRÍGUEZ ÁVILA, N. *Los Abogados ante el s. XXI*. Tesis Doctoral presentada en la Universidad de Barcelona en 2001, p. 11.

B. Escuela evolutiva

La escuela evolutiva es de origen norteamericano y se encuentra estrechamente ligada con la teoría funcionalista anteriormente descrita. Entre los autores pertenecientes a esta corriente destacan Talcott Parsons, Moore, Harold Wilensky, Greenwood, Barber, W. J. Goode y Amitai Etzioni, entre otros[373].

Esta corriente considera que la profesionalización es un proceso en el que deben existir atributos estructurales e ideológicos. Entre los *atributos estructurales* destacan: que se trata de una ocupación a tiempo completo y de carácter exclusivo que debe realizarse en beneficio de una necesidad social; debe existir una asociación profesional que vele por sus intereses y defina la profesión; poseer autonomía para desarrollar la profesión, y contar un código deontológico de la profesión[374]. Respecto a los *atributos ideológicos*, destacan: contar con un grupo profesional para el fomento de las relaciones personales tanto de carácter formal como informal; vocación; creencia en que la profesión presta un servicio público a la sociedad; creer que como profesionales tienen autonomía para tomar decisiones como

[373] Op. Cit., "Sus herederos serán anglo- sajones con Parsons (1939) en los Estados Unidos quien ha formulado su teoría de la estructura social en la cual las *professions* ocupan una plaza inminente. En Inglaterra, Carr-Sauders y Wilson (1933) ofrecerán una síntesis sobre la historia y la significación de las profesiones inglesas así como los principios de la teoría funcionalista de las profesiones", p. 172.

[374]Esta definición de profesión fue establecida por Wilensky. Véase: WILENSKY, H. "The professionalization of everyone?". *American Journal of Sociolog.*1964, Nº 2, pp. 137-158.

expertos en la materia que son, y la capacidad de autorregulación sobre la profesión[375].

Por lo tanto, esta escuela mantiene, al igual que el funcionalismo, que la profesión debe estar orientada a responder a necesidades sociales y además consideran la profesión como un proceso en el que deben darse una serie de requisitos muy específicos entre los que destaca contar con un grupo profesional y la capacidad de autorregulación de la profesión.

C. Escuela neo-weberiana

En la década de los 60 surge una nueva corriente de la mano de las teorías marxistas y weberianas, completamente alejada de las corrientes funcionalista e interaccionista. Así, mientras el funcionalismo deduce al profesional de la profesión y el interaccionismo deduce la profesión de las interacciones interindividuales, la escuela neo-weberiana asocia la profesión y el profesional considerando que la acción profesional es plural, reflexiva, intersubjetiva y situada.

Weber analiza la actividad profesional desde el impacto que la religión tiene en la misma. Así, considera que el protestantismo supuso una reforma del trabajo profesional en *Beruf*, o lo que es lo

[375] RODRÍGUEZ ÁVILA, N. *Los Abogados ante el s. XXI*. Tesis Doctoral presentada en la Universidad de Barcelona en 2001, p. 13.

mismo, en una vocación para sentirse realizado en un mundo cristiano[376].

D. El interaccionismo o escuela revisionista

El interaccionismo se enmarca a finales del s. XX, en la década de los 80 y 90, siendo su máximo representante Hugues. Esta corriente ofrece una perspectiva diferente a las anteriores en tanto que concibe las profesiones desde un enfoque sistemas, analizando las relaciones que puedan darse entre ellas. Así mismo, considera que la finalidad de las profesiones es conseguir un mayor poder de mercado, buscando para ello el apoyo del Estado. Por lo tanto, desde esta perspectiva teórica no existiría ninguna diferencia entre los conceptos de profesión y ocupación[377].

---

[376] WEBER, M. L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme. Paris: Plon, 1964.

[377] URTEAGA, E. "Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad". *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*. 2008, Número 18, pp. 169-198. "Podemos definir la concepción interaccionista de las profesiones de la siguiente forma: los grupos profesionales son procesos de interacciones que conducen a los miembros de una misma actividad laboral a auto-organizarse, a defender su autonomía, su territorio y a protegerse de la competencia; la vida profesional es un proceso biográfico que construye las identidades durante todo el ciclo de vida, desde la entrada en la actividad hasta el retiro; los procesos biográficos y los mecanismos de interacción tienen una relación de interdependencia: la dinámica de un grupo profesional depende de las trayectorias biográficas de sus miembros, ellas mismas influenciadas por las interacciones existentes entre ellos y su entorno. Los grupos profesionales quieren ser reconocidos por sus compañeros desarrollando retóricas profesionales y buscando protecciones lega- les. Algunos llegan fácilmente gracias a su posición en la división moral del trabajo y a su capacidad de aliarse. De este modo, los interacionistas denuncian la distinción funcionalista entre *occupations* y *professions* considerando que no existen criterios universales que permitan distinguirlos. Insisten, al contrario, sobre los procesos comunes entre estas actividades y las estrategias diferenciales de los grupos profesionales, en función del contexto en el que evolucionan y de la tradición jurídica de la que dependen", pp. 177-178.

2. Perspectivas sociológicas actuales en torno a las profesiones: el postprofesionalismo

El postprofesionalismo se presenta como una corriente sociológica que analiza los cambios producidos en las profesiones como consecuencia de fenómenos modernos, tales como la globalización[378]. Por lo tanto, una vez analizadas las corrientes sociológicas más tradicionales, fundamentales para entender el origen del concepto de profesión y su diferenciación con el de ocupación, la atención se centrará en este momento en analizar el postprofesionalismo, con el fin de evaluar el impacto de la globalización en las profesiones y por ende en los perfiles profesionales, núcleo de la tesis que persigue esta investigación[379].

[378]KRITZER, H. M. "The Professions Are Dead, Long Live the Professions: Legal Practice in a Postprofessional World". Law & Society Review. 1999, Vol. 33, No. 3, Changing Employment Statuses in the Practice of Law, pp. 713-759. "We are moving into a period in which the role of professions such as law and medicine as they are known in the Anglo-American world is radically changing and may be in sharp decline (Abel 1986a). Although I hesitate to add another "post-xxx" to a lexicon now overflowing with "posts" (postmodernism, poststructuralism, postmaterialism, post industrialism, post-Soviet, post this, and post-that), a concept that begins to capture the full dimensions of these is In the developments postprofessionalism. In the discussion that follows, I focus on this idea; I do not seek to provide a comprehensive review of either the concept of "profession" or of recent developments in legal professions around the world. Rather, I describe what I see as key major developments, both within and outside the profession, that are driving changes in the way the lawyers practice and how consumers, broadly de- fined, access legal services in the Anglo-American world. My intention is to provoke re- examination of some of our assumptions about the legal profession as an institution. As suggested by the title of this piece, the changes wrought by postprofessionalism will not mean the extinction of professions, but rather a whole sale reshaping of this turn-of-the-millennium institution, hence my suggestion, <<the professions are dead, long live the professions>>", p. 715.

[379] DOUGLAS, F. "Striving to be professional in a post- professional world". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP*. Vol. 21, Nº 3, 3er Cuatrimestre, 2010. "Post-professionalism recognises political influence and the impact of technology on open access to knowledge (Kritzer,1999), which alters the balance of power. Post-professionalism argues that formal professions have lost their exclusivity; increased

Esta corriente teórica mantiene que como consecuencia de la globalización, en la actualidad las profesiones son menos exclusivas, más especializadas y están marcadas por el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación, tanto para la búsqueda y acceso a la información, como para el desarrollo del trabajo[380].

En el caso de las profesiones jurídicas, los cambios más destacados están relacionados con la sociedad del conocimiento. Así, en la época post-industrial, en donde el acceso a la información estaba limitado, las profesiones giraban en torno al conocimiento y se valora la posesión de ese conocimiento por los

---

specialisation dissipates their unique abstract knowledge and this is exacerbated by technological developments (Kritzer, 1999; Burns, 2007). Professions are dismantled into routine jobs for "specialized general professionals or non-professionals" (Kritzer, 1999, p. 720), and new lower paid technician-level occupations challenge 'professional' exclusivity. Cheaper and expedient, they resolve shortages of staff and specialist knowledge, e.g. in pathology (Douglas, Corby, & White, 2002). Here, biomedical scientists circumvent the traditional lengthy but arguably inappropriate general medical training, focusing specifically on histopathology in a new post-professional occupation", pp. 563-564.

[380] Op. Cit., p. 720. "Postprofessionalism refers to the combination of three elements: 1. the formal professions' loss of exclusivity (Abel 1986a; Commission on Nonlawyer Practice 1995; Kritzer 1998). 2. the increased segmentation in the application of abstract knowledge through increased specialization (Ariens 1994; LoPucki 1990; Podgers 1993)(FN12) 3. the growth of technology to access information resources (Calhoun & Copp 1988; Clark & Economides 1988; Katsh 1995:78-81; Susskind 1998; Wall & Johnstone 1997). The end result is that services previously provided only by members of formal professions can now be delivered by specialized general professionals or nonprofessionals (see Clark 1992; Hartmann 1993). The type of political and economic power that members of the formal professions and their organizations were able to wield to secure their control through much of the twentieth century (Larson 1977; Johnson 1972) cannot withstand the pressures created by the combination of segmentation of tasks and improved access to information.(FN13) Equally important is that although at one time professions might have been able to control what information was available through the control of journals--sponsorship, editorial control, peer review processes, and the like (Freidson 1994:134)--the Internet and the World Wide Web have reduced much of that control".

juristas. En la actualidad, el acceso a cualquier tipo de información está garantizado por internet y por la cantidad de recursos electrónicos, por lo que se valoran otro tipo de habilidades como: la investigación, el dominio de conocimientos teóricos y prácticos de carácter interdisciplinar, capacidad de adaptarse rápidamente a nuevas situaciones, trabajo en equipos multidisciplinares y multiculturales, y manejo de las herramientas informáticas para la búsqueda de fuentes y para la redacción de documentos[381]. Por otro lado, destaca el ejercicio de la práctica profesional fuera de las fronteras nacionales, ya sea porque se trata de un caso internacional, cuya competencia ha asumido un órgano jurisdiccional internacional extranjero o porque el graduado decide ejercer su profesión fuera de su país [382].

[381] Véase: NEW YORK CITY BAR. "Developing Legal Careers and Delivering Justice in the 21st Century". Recuperado de: http://www2.nycbar.org/pdf/developing-legal-careers-and-delivering-justice-in-the-21st-century.pdf (Fecha de última consulta: 27 de febrero de 2015).

[382] En este sentido, cabe destacar el número de estudiantes extranjeros que cada año realizan un LLM en Estados Unidos con la intención de poder trabajar en Estados Unidos, tras la realización del examen del BAR.

Por otro lado, cabe destacar que el Consejo de la Abogacía India ha abierto la entrada a despechos entrar en la India, siempre y cuanto exista reciprocidad. Por lo tanto, no sólo se está abriendo la puerta a despachos extranjeros a ejercer en uno de los mercados más grandes, sino que con base en el criterio de la reciprocidad diplomática y legislativa, se está invitando a otros países a hacer lo mismo. Véase: "El Consejo de la Abogacía India, The Bar Council of India (BCI), la autoridad encargada de regular la práctica jurídica en el país, informó a la Corte Suprema de su predisposición a facilitar la posibilidad de entrada a despachos extranjeros que quieran ejercer en el país, siempre que exista reciprocidad para las firmas indias en sus países de origen. Esta posición se encuentra en concordancia con la línea que viene manteniendo el ejecutivo indio, que pretende aprobar, con las mismas limitaciones, que abogados extranjeros puedan establecerse en el país." http://www.icex.es/icex/es/navegacion-principal/todos-nuestros-servicios/informacion-de-mercados/paises/navegacion-principal/noticias/NEW2015403445.html?idPais=IN (Fecha de última consulta: 28 de agosto de 2015).

III. Mercado y formas de trabajo: jurista internacional

Una vez establecidas las distintas corrientes sociológicas en torno a los conceptos de profesión y ocupación, la atención se centrará en definir el mercado de trabajo en el que se enmarca la profesión del jurista internacional. Para ello, en primer lugar se definirá el concepto de esta profesión y después se realizará un mapa de las ocupaciones que hacen parte de la profesión del jurista internacional. En tercer y último lugar, se analizarán nuevas profesiones que están surgiendo en esta área, factor importante a tener en cuenta en la redefinición de los perfiles profesionales.

1. El jurista internacional del s. XXI

Se entiende por jurista toda persona que ejerce una profesión jurídica[383]. Es decir, que va más allá de las funciones relacionadas únicamente al litigio, que sería aquella persona que se dedica al ejercicio profesional en la defensa de las partes en procesos judiciales y el asesoramiento jurídico[384].

Con el concepto de jurista internacional se hace referencia a aquellos profesionales especializados en la rama internacional, ya sea en la esfera pública, como diplomáticos o funcionarios de

[383] Real Academia Española. Jurista (Del lat. ius, iuris, derecho, e -ista).

1. Persona que ejerce una profesión jurídica. 2. jurisconsulto: persona dedicada al estudio, interpretación y aplicación del derecho. Véase: http://lema.rae.es/drae/?val=jurista (Fecha de última consulta: 23 de febrero de 2014).

[384] Para mayor información: Anexo I – Glosario.

distintos organismos internacionales, o privada como árbitros internacionales o abogados de firmas nacionales o extranjeras que litiguen en torno a cuestiones internacionales. Como es bien sabido, esta tesis tiene por objeto analizar los cambios que se han producido en este perfil profesional en los últimos 20 años como consecuencia del fenómeno de la globalización. Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario establecer el elenco de competencias genéricas y específicas que harían parte de este perfil profesional para posteriormente, adaptar la enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional a estas exigencias de la sociedad del s. XXI, logrando así que los juristas internacionales estén preparados para enfrentar los retos, demandas y necesidades presentes y futuras de la sociedad.

A la hora de analizar los cambios producidos en el perfil profesional del jurista internacional, es necesario tener en cuenta también el concepto de jurista global desarrollado por esta investigación doctoral. Este término, abordado anteriormente, hace referencia a los cambios que se han producido en el perfil profesional del jurista como consecuencia de la globalización, lo que implica un aumento en el número de transacciones internacionales, así como la internacionalización de los conflictos jurídicos (matrimonios, sucesiones, filiaciones, relaciones laborales, adopciones, etc.), lo cual supone que los abogados se enfrenten a situaciones jurídicas con un elemento extranjero con mucha más frecuencia. Así mismo, la necesidad de estar en conocimiento de las diferencias existentes entre los sistemas jurídicos de Civil Law y Common Law, dominar el uso de una

segunda lengua y capacidad trabajar en contextos multiculturales[385].

2. Mapa de empleo de las profesiones jurídicas en el ámbito del Derecho Internacional

Con el fin de definir el perfil académico-profesional del jurista internacional del s. XXI, es necesario establecer el mapa de ocupaciones en los que se desarrolla profesionalmente el jurista de esta especialización, describiendo cada uno de los puestos ocupacionales junto con un pequeño resumen de las características que deben poseer los aspirantes y las competencias requeridas para el puesto. El mapa de las profesiones estará compuesto por: Organizaciones Internacionales, tales como la ONU o la OMC; organizaciones no gubernamentales, ONG; Tribunales y órganos jurisdiccionales de carácter internacional; profesiones pertenecientes a la función pública; profesiones pertenecientes al sector privado, y por último, a la academia.

A. Organizaciones Internacionales

a. Naciones Unidas y cuerpos especializados

La Organización de las Naciones Unidas es una de las más importantes no sólo por su tradición histórica y el importante papel que desempeña en el mantenimiento y funcionamiento del orden internacional, sino también por el gran número de organismos que

[385] Véanse los resultados de las encuestas en el Anexo VI.

penden de ella. En este sentido, esta organización internacional ofrece una gran variedad de empleos a los que podría aspirar un jurista internacional, los cuales se tendrán en cuenta en la elaboración de este mapa de profesiones. Además de la Corte Internacional de Justicia y de la Secretaría de las Naciones Unidas, la variedad de empleos se pueden diferenciar en función de si los fondos o institutos reportan directamente a la Asamblea General[386], al Consejo de Seguridad[387], al Consejo Económico y Social[388], así

[386] Programas, fondos e institutos de investigación que reportan directamente a la Asamblea General Centro de Comercio Internacional (ITC); Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR); Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF); Conferencia de las Naciones Unidas sobre Comercio y Desarrollo (CNUCD - UNCTAD); Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD - UNDP); Fondo de las Naciones Unidas para el Desarrollo de la Capitalización (FNUDC); Voluntarios de las Naciones Unidas (VNU): Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (ONUDD); Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente (PNUMA); Programa de las Naciones Unidas para los Asentamientos Humanos (ONU - HABITAT); Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA); Organismo de Obras Públicas y Socorro para los Refugiados de Palestina en el cercano Oriente (OOPS- UNRWA); Programa Mundial de Alimentos (PMA - WFP); Instituto de las Naciones Unidas de Investigación sobre el Desarme (UNIDIR); Instituto de las Naciones Unidas para Formación Profesional e Investigación (UNITAR); Instituto Interregional para Investigaciones sobre la Delincuencia y la Justicia (UNICRI); Instituto de las Naciones Unidas de Investigación para el Desarrollo Social (UNRISD); Centro Internacional de Cálculos Electrónicos (ICC); Programa Conjunto de las Naciones Unidas sobre el VIH/SIDA (UNAIDS); Oficina de las Naciones Unidas de Servicios para Proyectos (UNOPS); Escuela Superior del Sistema de las Naciones Unidas (UNSSC); Universidad de las Naciones Unidas (UNU); ONU Mujeres - UN Women. Esta información ha sido obtenida de la página web oficial de las Naciones Unidas sobre su estructura y organización: http://www.un.org/es/aboutun/structure/ (Fecha de última consulta: 16 de junio de 2014).

[387] Programas, fondos e institutos de investigación que reportan directamente al Consejo de Seguridad : Comité 1540; Comité contra el Terrorismo; Tribunal Penal Internacional para la ex Yugoslavia (TPIY-ICTY); Tribunal Penal Internacional para Ruanda (TPIR - ICTR); Comité de Estado Mayor; Misiones y Operaciones de Mantenimiento de la Paz; Comité de Sanciones; Comités Permanentes y Comités Ad Hoc; Comisión de Indemnización de las Naciones Unidas; Grupo de Trabajo sobre la cuestión de los niños y los conflictos armados; Grupo de Trabajo oficioso sobre la documentación. Esta información ha sido obtenida de la página web oficial de las Naciones Unidas sobre su estructura y organización: http://www.un.org/es/aboutun/structure/ (Fecha de última consulta: 16 de junio de 2014).

como otros fondos y organismos que hacen parte de las Naciones Unidas[389].

[388] Programas, fondos e institutos de investigación que reportan directamente a la Consejo Económico y Social: Comisión de Prevención del Delito y Justicia Penal; Comisión de Estupefacientes; Comisión de Población y Desarrollo; Comisión de Ciencia y Tecnología para el Desarrollo; Comisión de Desarrollo Social; Comisión de la Condición Jurídica y Social de la Mujer; Comisión sobre el Desarrollo Sostenible; Comisión de Estadística; Foro de las Naciones Unidas sobre los Bosques; Comisión Económica de las Naciones Unidas para África (CEPA - ECA); Comisión Económica de las Naciones Unidas para Europa (CEPE- ECE); Comisión Económica de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe (CEPAL-ECLAC); Comisión Económica de las Naciones Unidas para Asia y el Pacífico (CESPAP - ESCAP); Comisión Económica y Social de las Naciones Unidas para Asia Occidental (CESPAO - ECSWA); Comité de Negociaciones con los Organismos Intergubernamentales; Comité encargado de las Organizaciones No Gubernamentales; Comité del Programa y de la Coordinación; Grupo de Trabajo especial de composición abierta sobre informática; Comité de Expertos sobre la Gestión Mundial de la Información Geoespacial de la ONU (GGIM); Comité de Expertos en Transporte de Mercaderías Peligrosas y en el Sistema Mundialmente Armonizado de Clasificación y Etiquetado de Productos Químicos; Grupo de Expertos de las Naciones Unidas en Nombres Geográficos; Comité de Planificación del Desarrollo; Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Comité de Expertos sobre Cooperación Internacional en Cuestiones de Tributación; Comité de Expertos en Administración Pública; Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas; Junta de Consejeros del Instituto Internacional de Investigaciones y Capacitaciones para la Promoción de la Mujer; Junta Internacional de Fiscalización de Estupefacientes; Comité de Concesión del Premio de Población de las Naciones Unidas; Junta de Coordinación del ONU SIDA. Esta información ha sido obtenida de la página web oficial de las Naciones Unidas sobre su estructura y organización: http://www.un.org/es/aboutun/structure/ (Fecha de última consulta: 16 de junio de 2014).

[389] Organismos especializados, organizaciones relacionadas, fondos y otros organismos de las Naciones Unidas: Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO); Organización de Aviación Civil Internacional (OACI); Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA); Organización Internacional del Trabajo (OIT - ILO); Organización Marítima Internacional (IMO); Fondo Monetario Internacional (FMI); Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT); Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) ; Organización de las Naciones Unidas para el Desarrollo Industrial (ONUDI); Unión Postal Universal (UPU); Grupo del Banco Mundial; Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF); Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones (CIADI); Asociación Internacional de Fomento (AIF); Corporación Financiera Internacional (CFI); Organismo Multilateral de Garantía de Inversiones (MIGA); Organización Mundial de la Salud (OMS - WHO); Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI - WIPO); Organización Meteorología Mundial (OMM); Organización Mundial del Turismo (OMT);

Las Naciones Unidas cuentan con un sistema de reclutamiento que establece de manera muy concreta los requisitos necesarios para poder formar parte de cualquiera de los órganos anteriormente enunciados. En este sentido, es necesario explicar que el escalafón profesional establecido por Naciones Unidas. En primer lugar se encuentran los *Young Professionals Programme*, Programa de Jóvenes Profesionales. El siguiente puesto en el escalafón es de Junior Professional, Profesional Junior, también denominados P1 o P2, para lo cual es necesario contar con una experiencia profesional de dos o tres años. Después se encuentran los *Middle Ranking Professionals*, conocidos como P3 o P4, para lo cual se exigen en torno a ocho años de experiencia. En el último escalafón se encuentran los *Management Professionals*, también denominados P5, D o ADG, para lo que es necesario estar en posesión de entre diez y quince años de experiencia.

Para el desarrollo de esta investigación la atención se centrará en el Programa de Jóvenes Profesionales y en los *Profesionales Juniors*, ya que son los tipos de empleo al que los recién graduados podrían aplicar. Respecto al primero de ellos, los criterios de elegibilidad son: ser menor de 32 años, estar en posesión de al menos un título superior universitario y dominar el inglés o el francés, valorándose positivamente el dominio de otras

---

Organismo Internacional de la Energía Atómica (OIEA - IAEA); Comisión Preparatoria de la Organización del Tratado de Prohibición Completa de los Ensayos Nucleares (CTBTO); Organización para la Prohibición de las Armas Químicas (OPAQ); Organización Mundial del Comercio (OMC) – World Trade Organization (WTO); Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad; Convención de las Naciones Unidas de lucha contra la desertificación (UNCCD); Convención Marco de las Naciones Unidas sobre el Cambio Climático (UNFCCC); Fondo de las Naciones Unidas para la Democracia (FNUD); Fondo de las Naciones Unidas para la Colaboración Internacional (UNFIP).

lenguas. Aquellos candidatos que cumplan con estos criterios de elegibilidad, deberán crear un perfil en línea y posteriormente realizar una solicitud por el mismo medio. El proceso de completa con la realización de un examen escrito y oral. Aquellos que hayan realizado con éxito estas pruebas pasarán a formar parte del Programa de *Junior Professionals* de las Naciones Unidas[390].

Respecto a las competencias profesionales requeridas por Naciones Unidas, cabe destacar que la propia organización publicó el elenco de competencias que idealmente deben poseer los candidatos a ser partes en la organización. En este documento diferencian los conceptos de competencias, competencias básicas o clave y competencias de gestión. Las primeras, las *competencias*, se refieren al conjunto de habilidades que están directamente relacionadas con un correcto desempeño en el trabajo. Estas competencias serían las de integridad, profesionalismo y el respeto por la diversidad. En segundo lugar, las *competencias básicas o clave* harían referencia a aquellas habilidades o atributos que se consideran importantes para el conjunto de trabajadores y que definen su función y categoría profesionales. Estas competencias clave serían: comunicación, trabajo en equipo, capacidad de planificación y organización, responsabilidad, creatividad, orientación al cliente, compromiso con el aprendizaje continuo y conciencia tecnológica. Por último, las *competencias de gestión,* hacen alusión aquellas competencias que deben poseer los funcionarios que se encuentren en posiciones gestión o de

[390] Para más información sobre el Programa de Jóvenes Profesionales, véase la página oficial de Naciones Unidas al respecto: https://careers.un.org/lbw/home.aspx?viewtype=NCEA (Fecha de última consulta: 28 de febrero de 2014).

supervisión. Entre este tipo de competencias destaca: liderazgo, visión, capacidad de empoderamiento, capacidad de construir confianza, gestión del rendimiento y capacidad de juzgar y tomar decisiones[391].

b. Unión Europea

La Unión Europea es una de las organizaciones internacionales con más puestos de trabajo, unos 40.000 distribuidos en los 28 países parte[392]. Para la selección del personal cuentan con una oficina especializada denominada Oficina Europea de Selección de Personal (EPSO)[393]. Los puestos están distribuidos en tres categorías profesionales: *personal permanente*, *otros procedimientos de selección y contratación no permanentes* (agentes contractuales, personal temporal, personal eventual, puestos de prácticas, servicios de contratación y expertos nacionales en comisión de servicios) y *expertos de la*

[391] NACIONES UNIDAS. United Nations Competencies for the Future. Recuperado de: https://careers.un.org/lbw/attachments/competencies_booklet_en.pdf (Fecha de última consulta: 30 de enero de 2014).En el prefacio del documento destaca el mensaje del ex Secretario General de Naciones Unidas, sobre la importancia de que los trabajadores de Naciones Unidas estuvieran preparados para los retos de la sociedad del s. XXI en términos de competencias: "It is my hope that competencies will provide us with shared language for talking, in concrete terms, about high performance and managerial excellence. I believe that a shared view of the standards we are striving to achieve will assist us in our continuing efforts to prepare the Organization to meet the challenges of the 21st century".

[392] Para más información al respecto véase la página oficinal de la Unión Europea dedicada a empleo: http://europa.eu/about-eu/working-eu-institutions/index_es.htm (Fecha de última consulta: 28 de septiembre de 2014).

[393] Las siglas EPSO provienen del inglés: *European Personal Selection Office*. Véase la página web oficial: http://europa.eu/epso/index_es.htm (Fecha de última consulta: 27 de octubre de 2014).

UE [394]. Cabe destacar que las competencias requeridas para trabajar en el Tribunal de Justicia de la Unión Europea se analizará posteriormente, en el apartado correspondiente a los Tribunales y Órganos Jurisdiccionales de carácter internacional.

Para cualquiera de las categorías anteriores es necesario ser nacional de alguno de los países miembro de la Unión Europea, pasar satisfactoriamente el proceso de selección llevado a cabo

[394] Los *funcionarios permanentes* de la UE son elegidos por la EPSO a través de oposiciones. Estos puestos se dividen en administrativos (AD) y asistentes (AST). En el primer caso, se requiere un nivel mínimo de formación universitario, mientras que para los segundos, el nivel mínimo de formación es de secundaria. Por lo que respecta a los *otros procedimientos de selección y contratación no permanentes*, en primer lugar se encuentran los agentes contractuales, los cuales desarrollan tareas de tipo manual o administrativo específicos cuya duración es de 6 meses a 1 año. De esta categoría de personal no permanente también se encuentra el personal eventual, los cuales por lo general desarrollan tareas administrativas con una duración máxima de 6 meses. Además, la contratación de este tipo de personal se realiza a través de agencias de trabajo temporal y no a través de la EPSO. Por otro lado, están los periodos de prácticas, de entre 3 y 5 meses, realizados por becarios o *stagiaires*, titulados universitarios que normalmente realizan tareas similares a las de los administrativos de los primeros rangos. En este caso, la selección tampoco la realiza la EPSO sino las instituciones en las que vayan a realizarse las prácticas. En esta categoría de personal no permanente también se encuentran los servicios de contratación, para tareas determinadas como mantenimiento o comedores. Esta contratación se hace a través contratistas externos adjudicados a través de procesos de licitación. Por último, entre el personal no permanente, se encuentran los expertos en comisión de servicios (ENCS), seleccionados a través de un proceso específico de la EPSO, contratados por un periodo de tiempo muy limitado con el fin de brindar apoyo a algún cuerpo especializado de la UE, teniendo en cuenta sus conocimientos y experiencia como funcionario público de alguno de los países miembro. La tercera categoría es la de *Expertos de la UE,* como su propio nombre indica, se trata de expertos independientes que eventualmente pueden hacer parte de las instituciones de la UE para tareas muy específicas. Todos los expertos de la UE hacen parte de una bases de datos y su contratación no depende de la EPSO sino directamente de las instituciones. Véase: http://europa.eu/about-eu/working-eu-institutions/index_es.htm (Fecha de última consulta: 11 de octubre de 2014).

por la EPSO o por la institución encargada, primando siempre los criterios de transparencia y no discriminación[395].

En el caso de los juristas internacionales, las categorías a las que podrían aspirar son: Jurista, Jurista Lingüista y Responsable de Políticas, en el área de Relaciones Exteriores. En el primer caso, el *Jurista* haría parte de los puestos permanentes como administrativo, prestando apoyo jurídico a diferentes instituciones de la Unión Europea para la redacción y revisión de textos legislativos, consultoría y asesoría jurídica, entre otros[396]. Para este puesto se requiere el dominio de un mínimo de dos lenguas (siendo una de ella inglés, francés o alemán) y un título en Derecho. Además de lo anterior, se tendrán en cuenta los años de experiencia en el área para acceder a rangos superiores.

Por su parte, el *Jurista Lingüista* ejerce también funciones de carácter legal similares a las de puesto anterior, con la particularidad de que su trabajo se centra en garantizar que los textos legales de la Unión Europea se encuentren traducidos en todas las lenguas europeas. Por lo tanto, deben contar con un

[395] Ver en este sentido: http://europa.eu/epso/apply/how_apply/equal/index_es.htm (Fecha de última consulta: 10 de octubre de 2014).

[396] En este sentido, la página oficial de la EPSO señala: "Las instituciones de la UE aprueban leyes que afectan a la vida de 500 millones de personas en los 28 Estados de la UE. Los juristas de las instituciones colaboran con especialistas de muchas nacionalidades distintas para: elaborar una gran variedad de textos legislativos, redactar documentos sobre políticas, colaborar con las autoridades nacionales de la UE para mejorar la legislación nacional, realizar análisis y estudios exhaustivos, prestar asesoramiento jurídico a los altos cargos, implementar programas de actividades, supervisar y ayudar a sus colegas". http://europa.eu/epso/discover/job_profiles/law/index_es.htm (Fecha de última consulta: 6 de noviembre de 2014).

dominio lingüístico avanzado y además, conocimientos jurídicos. Para este puesto, se requiere el dominio perfecto de una de las lenguas europeas y un buen conocimiento en al menos otras dos lenguas de la unión. Además, se exige estar en posesión del título en Derecho[397].

Por último, en el ámbito de las Relaciones Exteriores, se encuentra el puesto profesional de Responsable de Políticas. Al igual que los dos cargos anteriores, también se trata de un puesto permanente de administrativo (AD). Para este puesto se requiere el dominio de dos lenguas europeas, siendo una de ellas el inglés, francés o alemán, y estar en posesión de un título universitario[398]. Al igual que para el puesto de Jurista, en función de los años de experiencia se podrá variar el rango profesional.

[397] "Los juristas lingüistas de la UE desempeñan una función esencial en las tareas legislativas, puesto que garantizan que todos los nuevos textos legislativos tengan el mismo sentido en todas las lenguas europeas. Esta función requiere juristas capacitados con excelentes conocimientos lingüísticos, que tengan experiencia en redacción o traducción, revisión o comprobación de textos jurídicos. Los juristas lingüistas deben ser capaces de entender a la perfección el sentido que pretende transmitir la legislación de la UE y reflejarlo con precisión en su propia lengua materna."

[398] "Estos funcionarios mantienen relaciones diplomáticas internacionales, representan a la UE en el extranjero y en organizaciones multilaterales, y definen la política exterior, de seguridad y de defensa de la UE, influyendo con ello en la vida de los ciudadanos de la UE y de todo el mundo. Como funcionario de relaciones exteriores, usted podría: participar en las negociaciones y la ejecución de acuerdos bilaterales y multilaterales entre la UE y terceros países u organizaciones internacionales, coordinar la acción exterior de la UE con los Estados miembros y las diversas instituciones de la UE, representar a la UE en el extranjero, mantener relaciones diplomáticas con países socios de la UE, defender los intereses de la UE y colaborar estrechamente con delegaciones y embajadas de la UE, elaborar informes políticos, notas de análisis y notas informativas para altos cargos de la administración, organizar y participar en reuniones de alto nivel, conforme a un protocolo oficial". Véase: http://europa.eu/epso/discover/job_profiles/external_relations/index_es.htm (Fecha de última consulta: 16 de noviembre de 2014).

Por lo tanto, para acceder a estos puestos relacionados con el Derecho y las Relaciones Exteriores en primer lugar es necesario cumplir con los requisitos *sine qua non* de nacionalidad de uno de los países miembros de la Unión Europea y dominio de al menos dos lenguas de la Unión Europea, de las que una al menos debe ser inglés, francés o alemán. En segundo lugar, es necesario iniciar el proceso de selección con un formulario en línea, seguido de unos test en línea y una entrevista presencial en Bruselas, en caso de pasar satisfactoriamente los dos procesos anteriores. Los seleccionados pasan a formar parte de una lista de espera a la que tienen acceso todas las instituciones de la Unión Europea, quienes contactarán a los candidatos directamente de la mencionada lista.

Cabe destacar que además de los requisitos mencionados, en el proceso de selección, se tienen en cuenta las siguientes competencias genéricas: análisis y resolución de problemas, comunicación, calidad y entrega de resultados, aprendizaje y desarrollo, capacidad de organización y de recuperación, trabajo en equipo y el liderazgo[399].

[399] "In our selection procedure we focus on your professional skills and these general competencies: Analysis and problem solving, communicating, delivering quality and results, learning and development, prioritising and organising, resilience, working with others and leadership (For Graduate profiles only)", European Commission. Europe's challenges, your opportunities. Your career with the European Institutions, p. 14. Recuperado de: http://europa.eu/epso/doc/eu_careers_brochure.pdf (Fecha de última consulta: 22 de noviembre de 2014).

c. Organización Mundial del Comercio (OMC)

Existen varias posibilidades para vincularse profesionalmente a esta Organización Internacional. En primer lugar, la OMC ofrece la posibilidad de realizar pasantías por un plazo de 24 meses y una vez comenzado un programa de Posgrado [400]. Entre las competencias requeridas para las pasantías, destaca del dominio de dos de las tres lenguas oficiales de la organización (inglés, francés y español), la capacidad para redactar textos jurídicos, el dominio de fuentes jurídicas nacionales e internacionales y la capacidad de razonar y argumentar jurídicamente[401].

[400] "Las tareas asignadas a los pasantes tienen por objeto mejorar su conocimiento y comprensión de la OMC y, en general, de la política comercial. Sin embargo, las necesidades de la División que contrate al pasante serán fundamentales para determinar el carácter preciso de las tareas". Véase: https://erecruitment.wto.org/public/hrd-cl-vac-view.asp?jobinfo_uid_c=3475&vaclng=es (Fecha de última consulta: 6 de noviembre de 2014).

[401] Véanse en anexo los resultados de las entrevistas realizadas a diferentes funcionarios de la OMC.

Según su página web oficial, los requisitos exigidos para realizar pasantías en la OMC, son:

"Los pasantes se contratan entre nacionales de los países Miembros de la OMC y de países y territorios aduaneros cuyas negociaciones de adhesión estén en curso. Los pasantes deberán haber terminado sus estudios universitarios en una disciplina pertinente (por ejemplo, economía, derecho, ciencias políticas, relaciones internacionales) y deberán haber cursado al menos un año de sus estudios de postgrado. La edad mínima para un pasante será de 21 años y la edad máxima de 30.Se llevará una lista de candidatos adecuados de la que se seleccionarán los pasantes. Además del programa regular de pasantías, puede surgir la necesidad de contratar pasantes dentro de un plazo breve para determinadas tareas. Estas personas también se seleccionarán de la lista. Los nombres se mantendrán en la lista solamente durante un año". Véase: https://erecruitment.wto.org/public/hrd-cl-vac-view.asp?jobinfo_uid_c=3475&vaclng=es# (Fecha de última consulta: 22 de noviembre de 2014).

Las pasantías serían la mejor oportunidad para los recién graduados de acceder profesionalmente a la OMC, pero también existe la posibilidad de vincularse como funcionario de esta Organización Internacional. En este caso, las competencias generales son muy similares que en el caso de los pasantes, pero teniendo en cuenta el rango profesional, se exige una experiencia mínima de cinco años y un dominio de los temas relacionados con el asuntos comerciales y políticas internacionales de comercio, mucho más especializado que en el caso anterior[402]. Cabe destacar que para presentarse a cualquiera de las dos opciones profesionales, es necesario ser parte de un país miembro de la OMC. Todas las candidaturas se publican a través de la página web oficial y de la misma manera se lleva a cabo el proceso de selección.

d. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) – The Organization for the Economic Co-operation and Development (OECD)

Esta Organización Internacional, con sede en París, fue fundada en 1961 con el objetivo de promover, a través de diferentes políticas, el desarrollo económico y social en el

[402] "La Organización cuenta con una pequeña Secretaría en la que el personal profesional está compuesto principalmente por economistas y abogados especializados en políticas comerciales internacionales. Las personas que deseen presentar su candidatura para un puesto en la Secretaría han de poseer un título universitario de postgrado en economía, relaciones internacionales o derecho, y una especialización en asuntos comerciales. Además del título académico deben tener al menos cinco años de experiencia en un puesto en un gobierno nacional, una organización internacional u otras organizaciones o empresas relacionadas con temas de política comercial y relaciones comerciales internacionales". Véase: https://www.wto.org/spanish/thewto_s/vacan_s/recruit_s.htm (Fecha de última consulta: 16 de noviembre de 2014).

mundo[403]. En la actualidad cuenta con 34 miembros y más de 2.500 funcionarios[404].

La OCDE ofrece diferentes posibilidades de vinculación, dependiendo del nivel de experiencia[405]. En el caso de jóvenes graduados, destaca la realización de pasantías y el programa profesional para jóvenes[406]. Para realizar una pasantía en esta organización, es necesario ser parte de un país miembro de la OCDE y ser estudiante de en curso de algunas de las áreas de

[403] En la actualidad, los objetivos específicos de la OCDE son ayudar a los Gobiernos del mundo a: recobrar la confianza en los mercados e instituciones de las que pende su funcionamiento; re-establecer las finanzas de la salud público como base del futuro desarrollo económico sostenible; acoger y apoyar nuevas fuentes de crecimiento a través de la innovación y de estrategias acordes con el medio ambiente en países de economías emergentes; y asegurar que las personas de todas las edades puedan desarrollar competencias para trabajar de manera productiva y satisfactoria en los trabajos del futuro. Véase: http://www.oecd.org/about/ (Fecha de última consulta: 15 de agosto de 2015).

[404] Los países miembros de la OCDE son: Alemania, Australia, Austria, Bélgica, Canadá, Chile, Corea, Dinamarca, España, Estados Unidos, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Israel, Italia, Japón, Luxemburgo México, Noruega, Nueva Zelanda, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Suecia, Suiza y Turquía. Además, se encuentran en proceso de adhesión: Rusia, Colombia y Letonia y en 2015 comenzarán las conversaciones de adhesión de Costa Rica y Lituania. Existe colaboración con otras 60 naciones y con países clave como: Brasil, China, India, Indonesia y Sudáfrica.

Véase: http://www.oecd.org/about/membersandpartners/#d.en.194378 (Fecha de última consulta: 15 de agosto de 2015).

[405] Véase la página web oficial en donde aparecen todas las vacantes profesionales: https://oecd.taleo.net/careersection/ext/joblist.ftl?lang=en y las vacantes para jóvenes profesionales: http://www.oecd.org/careers/oecdyoungprofessionalsprogramme.htm (Fecha de última consulta: 15 de agosto de 2015).

[406] Véanse las páginas oficiales del programa de pasantías y de jóvenes profesionales: OECD Young Professionals Programme http://www.oecd.org/careers/oecdyoungprofessionalsprogramme.htm#ideal_candidate y OECD Internship Programme http://www.oecd.org/careers/internshipprogramme.htm (Fecha de última consulta: 22 de noviembre de 2015).

conocimiento relacionadas con el trabajo de la organización. Estos estudiantes deben dominar al menos una de las lenguas oficiales de la OCDE, inglés o francés, y estar en capacidad de redactar informes en una de esas lenguas. Además, se tendrá en cuenta el dominio de otras lenguas; capacidad de trabajo en equipo multiculturales y en un ambiente internacional.

Para formar parte del Programa de Jóvenes Profesionales, se requiere haber nacido antes del 1 de enero de 1984 y ser nacional de uno de los países miembros de la OCDE. El programa dura dos años y el candidato ideal debe tener las siguientes competencias: poseer un grado universitario en una de las áreas de trabajo de la OCDE; gran capacidad de análisis; conocimiento de las políticas gubernamentales y de sus instituciones, así como del proceso de reforma de dichas políticas; capacidad de comunicación oral y escrita en una de las dos lenguas oficiales de la OCDE (inglés o francés), siendo también tomado en cuenta el conocimiento de otras lenguas; y estar en posesión de las competencias clave de la OCDE, explicadas a continuación. Aquellos candidatos que estén en posesión del título de Máster, tendrán que acreditar dos años de experiencia profesional[407].

[407] "The ideal candidate has: An advanced academic degree in a subject of relevance to the OECD's work, strong quantitative and analytical skills demonstrated by academic achievement, knowledge of country policies and institutions and an understanding of political and reform processes, an excellent written and oral command of one of the two official languages of the OECD (English and French) and working knowledge of, or willingness to learn, the other. Knowledge of other languages would be an asset, good alignment with OECD Core Competencies: level 3 indicators, additionally, candidates with Master's degree(s) should have a minimum of two years' full time professional experience in related fields".

Al margen de la posición que se ostente en esta Organización Internacional, el perfil profesional que se exige en el área jurídica está basado en competencias tanto profesionales, como interculturales y personales. Entre las competencias profesionales, destaca un gran conocimiento del Derecho Internacional y capacidad de análisis para identificar cuestiones legales clave en contextos complejos y formular y construir recomendaciones claras y prácticas para su solución; conocimiento del contexto institucional de la OCDE y su funcionamiento interno, con el fin de interpretar y aportar asesoría en materia contractual o en temas legales y políticos de carácter internacional; sensibilidad política y cultural, en relación con las diferencias existentes en cada sistema legal de los países miembros de la OCDE; capacidad de organización y planificación del tiempo; ética profesional, como el respeto a los valores de objetividad, independencia, credibilidad, discreción, confidencialidad y comportamiento ético; y habilidades de negociación, diplomacia y sensibilidad con respecto a las diferencias culturales.

Entre las competencias interpersonales e interculturales, destaca la comunicación oral y escrita en ambientes interdisciplinares y para personas cuya lengua maternal no es inglés y francés; el carisma para inspirar la confianza en los clientes; capacidad de entablar relaciones empáticas con personas de otras nacionalidad, sobre la base del respeto y del

---

Véase: http://www.oecd.org/careers/oecdyoungprofessionalsprogramme.htm#ideal_candidate (Fecha de última consulta: 16 de junio de 2015).

reconocimiento de los valores de otras culturas; capacidad de trabajar en equipo en ambientes multiculturales.

En cuanto a las competencias de carácter personal, destaca la habilidad para adaptarse a nuevas circunstancias y retos, así como trabajar de manera constructiva bajo presión; persistencia, concentración e innovación en un ambiente estresante; auto-motivación y orientación a los resultados, a través del reconocimiento de las fortalezas y debilidades personales; y compromiso con la igualdad de oportunidades.

e. Cámara de Comercio Internacional - ICC

La Cámara de Comercio Internacional de París ofrece un programa de pasantías remuneradas durante un periodo máximo de tres o cuatro meses para estudiantes de Máster, cuya Universidad disponga de un Convenio vigente con la ICC. Entre las competencias requeridas por esta institución, destaca el dominio del inglés, a nivel oral y escrito, siendo valorado el conocimiento de francés y de una tercera lengua; capacidad de trabajo en equipos de naturaleza interdisciplinaria e intercultural; capacidad de organización y manejo del tiempo; y dominio de competencias de internet y manejo de herramientas informáticas básicas[408].

[408] Véase la información disponible en la página web oficial de la Cámara de Comercio Internacional de París: "Required profile: Be currently enrolled in a master programme (or equivalent) in business, political science, law, management, international relations or related disciplines, and will continue to be enrolled during the period of the internship. A memorandum of agreement (convention de stage) established or to be established between ICC and the intern's university or institute of origin is compulsory (French Act n° 2006-396 of 31 March 2006). An application without a memorandum of agreement (convention de stage) will not be considered. The intern must have an appropriate

Además del programa de prácticas, la ICC ofrece la posibilidad de realizar prácticas en el Centro Internacional de ADR (*Alternative Dispute Resolution*) para la organización de eventos. Además de las competencias anteriores, se requiere también la capacidad de trabajar bajo presión, capacidad de resolución de problemas y el conocimiento de los mecanismos alternativos de resolución de conflictos[409].

f. Asociación Europea de Libre Comercio (AELC) – European Free Trade Association (EFTA)

En el marco de la EFTA también existe la posibilidad de realizar prácticas de carácter remunerado durante un periodo máximo de 10 meses. En el caso de este organismo internacional,

---

insurance valid in France for any damage caused to a third party (third party liability insurance: "assurance responsabilité civile") and a social insurance (illness, work accident…). Fluent/native English speaker with solid English-writing skills, French is an advantage; a third language is a plus; Prior logistics/event planning/communications/writing experience is an asset Diligent; meticulous and motivated in carrying out the required duties. Competent time-management and organizational skills, a quick grasp and a strong can-do attitude; A team player who is highly interested in gaining experience in an international environment with a dynamic team. Qualifications and skills PC Computer skills: Microsoft Word, Excel and Outlook Proficient user of internet tools". Recuperado de: http://www.iccwbo.org/Internship-opportunities/2015/Policy-Internship/ (Fecha de última consulta: 28 de agosto de 2015).

[409] An Internship with the International Centre for ADR for the organisation of the 2016 ICC International Commercial Mediation Competition. Las competencias requeridas para este tipo de prácticas son: "enthusiasm for and knowledge of mediation and other forms of ADR; ability to work under high pressure; excellent priority management; problem solving capacity; excellent communication (both verbal and written) skills; customer service skills; ability to work both independently and within a team environment; demonstrated attention to detail; native English speaker or equivalent and very good French (any other language is a plus); advanced computer skills including MS Office Suite; event management studies are a plus; proven experience in organising large-scale events". Recuperado de: http://www.iccwbo.org/Internship-opportunities/2015/An-Internship-with-the-International-Centre-for-ADR-for-the-organisation-of-the-2016-ICC-International-Commercial-Mediation-Competition/

exige que los candidatos ya estén en posesión de un título universitario y que, en la medida de lo posible, tengan un mínimo de experiencia profesional. Las competencias exigidas son: dominio del inglés, a nivel oral y escrito, siendo valorado el conocimiento de francés; capacidad de análisis y síntesis; y capacidad de trabajo individual y en equipos multiculturales[410].

B. Organizaciones No Gubernamentales

Para conocer el perfil demandado por este tipo de organizaciones, se han analizado algunas de las más reconocidas a nivel mundial en el área de los Derechos Humanos y la Cooperación Internacional, como son: Amnistía Internacional, el Comité Internacional de la Cruz Roja, International Transparency, Humans Rights Watch, Acumen Fund, Danish Refugee Council, CARE International, Oxfam y BRAC (Bangladesh Rural Advancement Committee)[411].

[410] "The following criteria are taken into account: University degree within law, economics, political science, international relations or other relevant and equivalent experience. Knowledge of standard office IT applications (Microsoft Office). Current occupation, experience and career objectives. Fluency in both written and spoken English; a good working knowledge of French is an advantage. An analytical mind with ability to draft good quality documents in English. A flexible and motivated team player and capable of taking on a wide variety of tasks, both complex and more basic. Geographical distribution and gender balance". Recuperado de: http://www.efta.int/about-efta/job-opportunities/Traineeship-EFTA-Secretariat-and-FMO (Fecha de última consulta: 8 de mayo de 2015).

[411] Se han tenido en cuenta las ONG más importantes según diferentes rankings y aquellas en las que podría trabajar un Graduado en Derecho. Véase ranking realizado por la Revista Forbes en 2014: http://www.forbes.es/actualizacion/1814/las-10-ong-mas-importantes-del-mundo (Fecha de última consulta: 1 de diciembre de 2014).

En el caso del jurista internacional, recién graduado y con poca experiencia profesional tendría la posibilidad de vincularse a este tipo organismos no gubernamentales a través de programas de voluntariado, como investigador o como delegado en diferentes proyectos de carácter internacional [412]. Se piensa en recién

[412] En el caso de Amnistía Internacional, para el puesto de voluntario en Londres como parte de un grupo dedicado a temas de Irán, solicitan las siguientes competencias genéricas: "Essential Skills & Experience: Willingness to commit to working two/three days per week for a minimum of three months; Fluent level of written and spoken Persian; Fluent level of written and spoken English; Good working knowledge of computers: familiarity with word processing, excel, databases and typing; Good level of inter-personal and communication skills; Ability to multi-task; Ability to work independently; Willingness to undertake administrative work like updating logs and archiving; Background through study, work or other experience in a relevant area such as social sciences or law. Desirable Skills & Experience: Interest in the region; Some knowledge of campaigning organizations and AI's work; Experience in conducting research; Experience of working in a team; Administrative experience, including manual filing and electronic filing; Press monitoring experience". Véase: https://careers.amnesty.org/vacancy/992/description/ (Fecha de última consulta: 6 diciembre 2014).

Cruz Roja Internacional, como parte de su programa de delegados, "persona desplazada a otro país para contribuir al desarrollo de tareas humanitarias ante una situación de emergencia o proyectos de cooperación para el desarrollo", exigen las siguientes competencias: capacidad analítica y de organización (análisis situación, identificación necesidades, establecimiento de prioridades, toma de decisiones); gestión de equipos; habilidades de relación interpersonal (negociación y resolución de conflictos); adaptabilidad; capacidad de trabajo en contextos ambiguos (improvisación); habilidades de comunicación: capacitación personal local, creatividad; dotes de liderazgo; autonomía; entusiasmo, proactividad, trabajo metódico; compromiso con los valores y principios Fundamentales de Cruz Roja, y sensibilidad hacia la diversidad cultural y el sufrimiento humano".

Véase: http://www.cruzroja.es/portal/page?_pageid=174,35916023,174_35916024&_dad=portal30&_schema=PORTAL30 (Fecha de última consulta: 6 de diciembre de 2014).

La ONG Oxfam también establece las competencias genéricas y específicas requeridas para cada puesto laboral. En el caso de una vacante como Global Evaluation Research and Learning Officer, las competencias requeridas eran las siguientes: experience in International Development and the INGO world, and in particular with practical field based development including rights-based approaches and gendered perspectives; technical training in MEL for effectiveness, with strong ability in participatory forms of MEL, and in multi-sited evaluation research; experience in

graduados con poca experiencia profesional, ya que son las competencias a las que contribuye el Grado. Otros perfiles profesionales del área que requieren perfiles mucho más especializados, harían parte de las competencias que se adquieren a través de programas de segundo ciclo de Máster o incluso, de programas de doctorado.

Por lo tanto, las competencias genéricas más demandas para este tipo de perfil profesional son: dominio oral y escrito del inglés, capacidad de trabajo en equipo y de forma autónoma, habilidades interpersonales, como el trabajo en equipos multiculturales.

---

program planning and the link with MEL cycles, especially as they pertain to "developmental evaluation" and to programmatic – as opposed to purely project – approaches; familiarity with current public discussion about accountability, including social accountability; experience in organizational learning processes; experience working remotely, with proven self-management skills; experience working across network, alliance or confederation dynamics and skills in management of personal relationships; respectful and mature approach to diversity (culture, language, gender, affiliate size) and skilled in multi-stakeholder management (affiliates, functions); strong demonstrable verbal and written communication skills; ability to work with non-specialists and engage with colleagues in a multi-cultural environment; ability to travel; willingness to work outside standard 9-5 schedule, across multiple time zones; computer skills, including data visualization programs". Véase: http://www.oxfam.org/en/jobs/secretariat (Fecha de última consulta: 6 de diciembre de 2014).

En el caso de Transparency International, para hacer parte del programa de prácticas o pasantías, demandas las siguientes competencias: "Applicants are selected from students in disciplines related to the work of TI, e.g. governance, public administration & public policy, international law, international relations, political science, social sciences, development, economics, management, and/or communications. Preference will be given to those, within these disciplines, who have specialized in anti-corruption issues. In addition to a keen interest in anti-corruption work, ideal candidates will have strong analytical thinking as well as excellent communication, interpersonal and organisational skills. Applicants must have a good command of English (working language of the organisation). Further requirements, such as additional language skills as well as knowledge of particular socio-political contexts, may apply in particular in the case of internships with regional departments". Véase: http://www.transparency.org/whoweare/work/internship_with_the_transparency_international_secretariat/2/ (Fecha de última consulta: 8 de diciembre de 2014.)

En cuanto a las competencias específicas, están relacionadas con el dominio de conocimientos y habilidades relacionadas con la Cooperación Internacional y los Derechos Humanos.

C. Tribunales y órganos jurisdiccionales de carácter internacional

Para la definición del perfil profesional del Jurista Internacional del s. XXI, es necesario tener en cuenta también las competencias demandadas en el seno de los Tribunales y Órganos Jurisdiccionales de carácter internacional[413]. En este sentido, se tendrán en cuenta aquellas posiciones a las que puede aspirar un recién graduado o un joven con escasa experiencia profesional, ya que para los puestos de niveles superiores se requiere un mínimo de diez años de experiencia profesional.

En el caso del **Tribunal Europeo de Derechos Humanos**, en adelante TEDH, existe un programa de prácticas no remuneradas, cuya duración es de un mínimos de 2 meses y un máximo de 5 menes, para jóvenes nacionales de uno de los países miembros del Consejo de Europa. Entre las competencias requeridas, se encuentra: estar en posesión del título de grado, tener ganas de

[413] Se tendrán en cuenta los siguientes tribunales internacionales: Tribunal Europeo de Derechos Humanos - TEDH (http://www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=home); Corte Interamericana de Derechos Humanos - CIDH (http://www.corteidh.or.cr); Corte Internacional de Justicia - CIJ (http://www.un.org/es/icj/); Corte Permanente de Arbitraje – CPA (http://www.pca-cpa.org); Corte Penal Internacional - CPI (http://icc-cpi.int.); Tribunal de Justicia de la Comunidad Andina (http://www.tribunalandino.org.ec.); Tribunal de Justicia de la Unión Europea (http://curia.europa.eu); Corte Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos (http://www.african-court.org); Tribunal Internacional de Derecho del Mar – TIDM (https://www.itlos.org); Tribunal Penal Internacional para Ruanda – TPIR; Tribunal Penal Internacional para la antigua Yugoslavia – TPIY.

aprender sobre el funcionamiento y actividades realizadas por el TEDH y dominar al menos una de las dos lenguas oficiales del TEDH, inglés o francés, valorándose positivamente el conocimiento de otras lenguas[414].

El TEDH también dispone de un programa de jóvenes profesionales, a través del cual es posible vincularse como asistente legal durante un periodo máximo de 4 años. Los requisitos para este puesto son: ser nacional de un país miembro del TEDH, ser menor de 35 años al momento de cerrarse la vacante, contar con un título universitario en Derecho obtenido en uno de los países miembros del Consejo de Europa, capacidad de escribir textos legales en inglés o francés y de dominio de los programas informáticos básicos. Además, se tendrá en cuenta la experiencia académica y profesional en ámbito de los Derechos Humanos[415].

El **Tribunal de Justicia de la Unión Europea**, en adelante TJUE, también ofrece un periodo de pasantías para Graduados en Derecho o en Ciencias Políticas, con especialidad en Derecho,

[414] Véase la información disponible sobre el programa de pasantías en el Tribunal Europeo de Derechos Humanos: http://www.coe.int/en/web/jobs/traineeships (Fecha de última consulta: 1 de septiembre de 2015).

[415] Véase: TRIBUNAL EUROPEO DE DERECHOS HUMANOS. The assistant lawyers' scheme *at the European Court of Human Rights.* Recuperado de: http://www.echr.coe.int/Documents/Scheme_assistant_lawyers_ENG.pdf (Fecha de última consulta: 14 de septiembre de 2014).

siendo requisito el dominio del idioma inglés y preferiblemente, también francés[416].

Por su parte la **Corte Interamericana de Derechos Humanos** ofrece un Programa de Pasantías y un Programa de Visitas Profesionales. En ambos casos, se requiere el dominio oral y escrito de los idiomas inglés y español, competencias de trabajo individual y en equipo en un ambiente internacional y multicultural[417]. En el caso específico de las pasantías, se requiere ser un estudiante que haya completado, al menos, el segundo año de universidad, ya sea de Derecho o de otras carreras relacionadas con la labor de la corte. Además, es necesario que el estudiante cuenta con un tiempo mínimo de tres meses para realizar las pasantías. Por su parte, el Programa de Visitas Profesionales está destinado para Licenciados en Derecho o áreas similares y se valorará la especialidad académica o profesional en temas relacionados con los Derechos Humanos, Derecho Internacional Público y Privado, Derecho Internacional Humanitario y Derecho Comparado.

En el seno del **Tribunal Internacional de Derecho del Mar,** también existe la posibilidad de realizar un programa de pasantías, por un periodo máximo de tres meses. Los requisitos consisten en ser estudiante y encontrarse al menos en el tercer curso de la

[416] Programa de prácticas del Tribunal de Justicia de la Unión Europea: http://curia.europa.eu/jcms/jcms/Jo2_10338/informations-generales (Fecha de última consulta: 1 de septiembre de 2015).

[417] Véase la información disponible en la página web oficial de la Corte Interamericana de Derechos Humanos: http://www.corteidh.or.cr/index.php/es/acerca-de/programa-pasantias (Fecha de última consulta: 29 de septiembre de 2015).

carrera, no ser mayor de 35 años, tener un buen dominio del inglés y del francés, a nivel oral y escrito, y estar interesado en el Derecho Internacional y en particular, en el Derecho Internacional del Mar. Cabe destacar, que aquellos pasantes que hagan parte de la oficina legal, tendrán que realizar sobre todo, actividades investigativas que sirvan de base para la preparación y resolución de los casos presentados ante la corte[418].

La **Corte Internacional de Justicia,** también ofrece un programa de prácticas no remunerado por un periodo máximo de tres meses. Estas prácticas están destinadas a estudiantes que dominen el idioma inglés y francés. Al tratarse de un cuerpo adscrito a las Naciones Unidas, las competencias exigidas son las mismas que las analizadas en el apartado específico de la ONU[419].

[418] International Tribunal for the Law of the Sea. Internship Programme: https://www.itlos.org/en/the-registry/training/internship-programme/

[419] Estos son los requisitos exigidos para la realización de prácticas en la Corte Internacional de Justicia: "The International Court of Justice offers internships of one to three months to students and young professionals who are in the early stages of their careers. The internship is an opportunity for them to put their knowledge and experience into practice, while performing certain tasks for the Court under the supervision of Registry officials.

Given the size of the organization, only a limited number of internships can be offered throughout the year. Placements are, however, possible in all departments and divisions of the Registry. The working languages of the Court are English and French.

Candidates are informed that they will not receive any financial compensation from the Court for their internship and that they will themselves be responsible for meeting immigration requirements, arranging travel and accommodation and obtaining valid medical/accident insurance coverage. They will further be required to sign a written undertaking binding themselves to keep strictly confidential any information obtained during the course of their internship. Upon completion of the internship, a certificate will be issued to them, summarizing the tasks performed and providing an evaluation of the work done". http://www.icj-cij.org/registry/index.php?p1=2&p2=5&p3=4 (Fecha de última consulta: 28 de marzo de 2015).

La **Corte Permanente de Arbitraje**, también ofrece pasantías para graduados en Derecho o estudiantes del último curso de Derecho, que dominen el idioma inglés o francés[420].

En el caso de los **Tribunales Penales Internacionales**, como es el caso del Tribunal Penal Internacional para Ruanda y del Tribunal Penal Internacional para la antigua Yugoslavia, ambos pertenecientes a las Naciones Unidas, cuentan con un programa de pasantías cuya extensión es de entre tres y seis meses. En ambos casos, los candidatos deben ser postulados por una institución de educación superior, por el Gobierno o por una entidad privada. Este tipo de pasantías pueden tener lugar en la Presidencia, en la Fiscalía o en el Registro. Respecto a las competencias, se dará prioridad a los graduados en Derecho y se requiere dominar el inglés o el francés, siendo valorado de forma muy positiva el conocimiento del Bosnio, Croata o Serbio, para el caso del Tribunal Internacional para la Antigua Yugoslavia y del Kinyarwanda o Swahili para el caso del Tribunal Penal Internacional de Ruanda [421]. En cuanto a la Corte Penal Internacional, también ofrece un programa de prácticas, para el que los candidatos deben cumplir con los siguientes requisitos: grado en Derecho, dominio del inglés y del francés, trabajo en

[420]Para más información sobre los requisitos exigidos por el programa de pasantías de la Corte Permanente de Arbitraje:http://www.arbitration-icca.org/media/1/13535761671050/pca-icca_internship_programme_description.pdf (Fecha de última consulta: 13 de abril de 2015).

[421] Véase la página web oficial de las Naciones Unidas con los requisitos exigidos para la realización de prácticas en el Tribunal Penal Internacional para Ruanda y en el Tribunal Penal Internacional para la antigua Yugoslavia: http://www.unmict.org/en/recruitment/internship-programme (Fecha de última consulta: 15 de abril de 2015).

equipos multiculturales, trabajo autónomo, dominio de competencias informáticas y cualidades de confidencialidad, rigor intelectual, precisión, perseverancia, honestidad, creatividad e integridad[422].

La **Corte Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos** también ofrece un programa de pasantías para los cuales se exige estar graduado en Derecho, dominio de al menos una de las lenguas oficiales (inglés, francés, árabe o portugués), dominio de herramientas informática y competencia de diversidad e interculturalidad[423].

Del análisis realizado, se desprende que las competencias requeridas por los órganos jurisdiccionales de carácter internacional son: dominio de al menos una de las lenguas oficiales, inglés o francés, trabajo autónomo y trabajo en equipos multidisciplinares, dominio de herramientas informáticas y

[422] Los requisitos para hacer parte del programa de prácticas en la Corte Penal Internacional están disponibles en su página web oficial: http://www.icc-cpi.int/en_menus/icc/recruitment/internships%20and%20visiting%20professionals/eligibility%20requirements/Pages/internships.aspx (Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2015).

[423] La política de pasantías del la Corte Africana de los Derechos Humanos y de los pueblos, establece que: "In order to be eligible for internship at the African Court, applicants should: be registered in, or have graduated from a recognized academic institution; provide a letter from the University or academic institution in which the student candidate is registered, for those still in school. This should include a brief description of the project or subject the student is working on; complete the African Court Internship Application Form which can be downloaded from the website of the Court; have an excellent command of at least one of the AU working languages (English, French, Arabic or Portuguese). Knowledge of any of the other three will be an added advantage; be computer literate; be able to work in a diverse multilingual and multicultural environment". http://www.african-court.org/en/index.php/2012-03-04-06-10-45/internship (Fecha de última consulta: 19 de abril de 2015).

conocimiento básico del funcionamiento y organización de cada organismo jurisdiccional internacional.

D. Sector público

El Jurista Internacional puede desarrollar su carrera profesional dentro del sector público, entre las que destacan aquellas relacionadas con el Cuerpo Diplomático y con el Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación, en el marco de la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, AECID. Estas opciones profesionales están abiertas a recién graduados y por ello serán objeto de análisis en este momento, aunque también existen ofertas laborales para profesionales con altos niveles de formación académica y amplia experiencia profesional[424].

En el caso de la AECID, las opciones de vinculación para jóvenes graduados están relacionados con la promoción de la cooperación a través del trabajo de campo o de la presencia en organismos internacionales[425]. En cualquier caso, como parte del

[424] Véanse las oportunidades laborales que ofrece la AECID, tanto para trabajar en temas relacionados con la Cooperación Española, como para vincularse a distintas organizaciones internacionales: http://www.aecid.es/ES/la-aecid/anuncios/empleo (Fecha de última consulta: 1 de mayo de 2015).

[425] Respecto a los vínculos profesionales relacionados con el fomento de la Cooperación, las ofertas relacionadas hacen parte de los programas de la Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas - FIIAPP, Coordinadoras de ONG para el Desarrollo - CONGDE y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD. Véase: http://www.aecid.es/ES/impl%C3%ADcate/trabaja-en-cooperación (Fecha de última consulta: 1 de mayo de 2015).

Programa para Jóvenes Profesionales, se exige que los candidatos estén en posesión de título de Máster, tengas un excelente nivel de inglés y/o francés, asuman los principios de la Organización y sean capaces de trabajar en equipo y en un entorno internacional[426].

Para acceder al cuerpo diplomático español, es necesario ser nacional español y estar en posesión de un título de Licenciatura o Graduado. El proceso selectivo está compuesto de dos fases: la primera, un sistema de oposición y la segunda, un curso selectivo de carácter práctico en la Escuela Diplomática. El examen de oposición consiste en cuatro ejercicios: el primero es un examen de tipo test de 105 preguntas sobre los conocimientos generales del temario; el segundo, un ejercicio oral y escrito de idiomas, obligatoriamente inglés y otro a elegir entre francés, alemán, ruso, chino y árabe; el tercer ejercicio consiste en desarrollar por escrito un tema de carácter político, económico, social y/o cultural de actualidad general y libremente propuesto por el Tribunal y el estudiante tendrá que leer el ejercicio escrito en una entrevista con el Tribunal que durará un máximo de una hora; por último, un

---

En cuanto a los Programas de Apoyo a la Presencia de Españoles en Organismos Internacionales y la Unión Europea, destacan: Programa de Voluntarios de las Naciones Unidas (VNU), Programa de Oficiales Profesionales en Delegaciones de la Unión Europea (JPD), Programa de Expertos Auxiliares de los Coordinadores Residentes de Nacionales Unidas (SaRC). Véase: http://www.aecid.es/ES/Paginas/La%20AECID/Nuestros%20Socios/Organizaciones%20internacionales/Promocion%20de%20la%20presencia%20de%20españoles%20en%20OOII/Programas.aspx (Fecha de última consulta: 13 de mayo de 2015).

[426] Programa para Jóvenes Profesionales del Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación español: http://www.exteriores.gob.es/Portal/es/ServiciosAlCiudadano/OportunidadesProfesionalesFormacion/OportunidadesProfesionales/organizacionesinternacionales/Paginas/programasparajovenes.aspx (Fecha de última consulta: 1 de junio de 2015).

cuarto ejercicio que consiste en la exposición oral de cuatro temas seleccionados al azar del programa del temario. En el primero, tercer y cuarto ejercicio es necesario sacar 5 puntos para acceder a las siguientes pruebas y no ser eliminado. Respecto a la prueba de idiomas, los candidatos que saquen más de cinco puntos obtendrán una bonificación[427].

Cabe destacar que el temario está compuesto por cuatro grupos: primero, Derecho Internacional Público, Derecho Internacional Privado, Organizaciones Internacionales, Derecho Civil y Derecho Mercantil; el segundo, Sistemas Políticos, Derecho Constitucional, Derecho Administrativo, Unión Europea y Economía de la Unión Europea; el tercero, Economía general y Economía del Sector Público, Economía internacional, Economía española y Cooperación para el desarrollo; el cuarto grupo, Historia, Relaciones Internacionales y Política Exterior.

Los candidatos que superen el proceso de oposición, serán nombrados funcionarios en prácticas y deberán realizar y superar el curso de la Escuela Diplomática, que no será superior a un año de duración.

Por lo tanto, de las características de este proceso de selección para acceder el Cuerpo Diplomático español, se desprende que las competencias genéricas son: comunidad oral y

[427] Véase la convocatoria pública para el año 2015-2016 "Orden AEC/682/2015, de 13 de abril, por la que se convoca proceso selectivo para ingreso, por el sistema general de acceso libre, en la Carrera Diplomática". Recuperado de: http://www.boe.es/boe/dias/2015/04/20/pdfs/BOE-A-2015-4252.pdf (Fecha de última consulta: 15 de abril de 2015).

escrita y dominio de una segunda y tercera lengua. Respecto a las competencias específicas, destaca el dominio del conocimiento avanzado de Derecho Internacional Privado, Derecho Internacional Público, Derecho de la Unión Europea, Relaciones Internacionales y Política Exterior, Derecho Civil Internacional y Derecho Constitucional. Además, conocimiento más generales sobre Derecho Administrativo, Derecho Mercantil, Historia y Economía.

Como crítica a este sistema de oposición, destaca que no se tienen en cuenta las habilidades de investigación de los candidatos, ni se mide su capacidad para la prevención y resolución de conflictos, ya que sólo se miden conocimientos teóricos, no prácticos. Por otro lado, es necesario que se cumplan con los requisitos de transparencia y publicidad que debe preceder en cualquier oposición para acceder a los puestos funcionariales del Estado, con el fin de evitar problemas relacionados con la imparcialidad en la selección de estos funcionarios.

E. Sector privado

En el ámbito privado, los Juristas Internacionales pueden desarrollar su carrera profesional en diferentes despachos internacionales de abogados y empresas privadas, dedicados a temas de carácter internacional, ya sea en la esfera pública o privada, en relación con la consultoría y asesoría jurídica o al arbitraje.

Con el fin de establecer las competencias que son requeridas para trabajar en este ámbito, se han tenido en cuenta los

despechos más importantes a nivel español e internacional[428]. Con respecto a las competencias genéricas destaca: el trabajo en equipo, dominio del inglés, capacidad de aprendizaje, compromiso, iniciativa y responsabilidad. Además, se tienen en cuenta actividades extra curriculares y logros personales[429].

[428] A nivel español, se han tenido en cuenta los diez despachos más importantes según el ranking de Forbes 2014 y el de Expansión. En todos ellos el componente internacional está cada vez más presente. Estos son: Garrigues, Cuatrecasas, Gonçalves Pereira, Uría Menéndez, PwC Tax & Legal Services, KPMG, Deloitte, EY Abogados, Gómez-Acebo, Baker & Mckenzie y Clifford Chance.

Los criterios tenidos en cuenta para la elaboración de los diferentes rankings van desde el nivel de facturación, el número de letrados o el prestigio nacional e internacional. Véase: http://www.abc.es/economia/20140508/abci-mejores-bufetes-abogados-espana-201405072221_1.html y http://estaticos.expansion.com/opinion/documentosWeb/2014/07/01/despachos_ranking_espana.pdf (Fecha de última consulta: 24 de diciembre de 2014).

A nivel internacional, se han tenido en cuenta aquellos despachos de abogados radicados en Ginebra, algunos de los cuales hicieron parte de las entrevistas que se realizaron como metodología de esta Tesis. Además, se han analizado también las competencias demandadas en los siguientes despachos dedicados al arbitraje internacional: Jams International, New York International Arbitration Center, London Court of International Arbitration, Sidley Austin LLP, Cuatrecasas Gonçalves Pereira, Akin Gump Strauss Hauer & Feld, Debevoise & Plimpton LLP, Winston & Strawn LLP, Baker & McKenzie LLP y Lalive.

[429] Véase lo demandado por el Despacho Garrigues:

http://www.garrigues.com/es/Trabaja/QueBuscamos/Paginas/QueBuscamos.aspx

Véase también el Programa Pro Abogacía Internacional (PPAI) que ofrece el despacho Cuatrecasas: ""Si te has licenciado recientemente y tienes un marcado perfil y vocación internacional, te ofrecemos el Programa Pro Abogacía Internacional (PPAI). El programa consta de tres fases: Rotación por distintas áreas y oficinas de Cuatrecasas, Gonçalves Pereira. Fase de formación: realización de un máster de prestigio en universidad internacional (preferiblemente en EE.UU). Estancia en un despacho fuera de nuestras fronteras.

Tras finalizar estas tres fases, el asociado se reincorpora a Cuatrecasas, Gonçalves Pereira en el área y grupo de su campo de interés. Su incorporación se habrá definido previamente en el periodo de rotaciones con el socio coordinador del grupo de destino y

F. Academia

Otra de las salidas profesionales para el Jurista Internacional es la de la Academia, lo cual engloba las funciones de investigación y docencia en las área del Derecho Internacional Público y Privado. En el caso de querer ser académico en la Unión Europea, es necesario cursas la carrera de Derecho, realizar un Máster oficial de 60 créditos que de acceso a estudios de doctorado y por último, obtener el título de Doctor. En función de que se trate de una Institución de Educación Superior pública o privada, será necesario o no realizar también un proceso de selección a través de concurso público.

Lo anterior, está alejado de las competencias que se adquieren a nivel de grado, pero cabe la posibilidad de iniciarse en la academia a través de diferentes becas autonómicas y estatales de formación del profesorado universitario[430]. En ambos casos, se

---

con el socio director del programa." http://www.cuatrecasas.com/es/carrera_profesional/proyeccion_internacional.html (Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2015).

[430] Véase la convocatoria 2014-2015 de las becas de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación: https://sede.educacion.gob.es/catalogo-tramites/profesores/formacion/universitarios/fpu.html (Fecha de última consulta: 4 de agosto de 2015).

Por su parte, el Gobierno Vasco convoca anualmente las becas del Programa Predoctoral de Formación de Personal Investigador (FPI): https://www.euskadi.eus/agrupacion_servicios/2014/predoc/y22-izapide/es/

BOPV 4 de julio de 2014. ORDEN de 1 de julio de 2014, de la Consejera de Educación, Política Lingüística y Cultura, por la que se regulan y convocan las ayudas Nuevas y Renovaciones para el Programa Predoctoral de Formación de Personal Investigador No Doctor correspondiente al curso 2014-2015: https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2014/07/1403018a.pdf (Fecha de última consulta: 4 de agosto de 2015).

trata de contratos predoctorales entre los beneficiarios y la institución de educación superior en el que figure adscrito el beneficiario. Los candidatos deben estar en posesión del título de grado e inscritos en un programa de doctorado. No obstante, para el acceso a las profesiones en el mundo académico, las competencias que se exigen no están reguladas. Por lo tanto, sería necesario establecer el elenco de competencias genéricas y específicas que se requieren para ser docente o investigador en el campo académico.

3. Nuevas profesiones y demandas en el área internacional

Una vez establecido el mapa de profesiones con las competencias requeridas en cada campo, es necesario analizar las nuevas profesiones que han surgido en el área internacional, como consecuencia de nuevas demandas que se daban en el área a raíz del fenómeno de la globalización.

Una de las tendencias más destacadas en lo que al perfil académico-profesional se refiere, es la demanda de juristas con dominio en el funcionamiento de los sistemas del Civil Law y Common Law. Esto se debe a dos motivos: en primer lugar, a la internacionalización de los conflictos jurídico, que en la actualidad tienen una naturaleza transnacional

Otras competencias relacionadas directamente con el área internacional, tales como el dominio del inglés, el conocimiento de otras lenguas, la multiculturalidad y la interdisciplinariedad, se

entiende que son intrínsecas al perfil académico-profesional del jurista internacional del s. XXI.

Por otro lado, a la luz de la variedad patente en el mapa de profesiones, la especialización es un tema crucial en lo que el perfil del jurista internacional se refiere. Sin ir más lejos,

En cuanto al surgimiento de nuevas profesiones, destaca el Derecho de Inversión, en donde los perfiles van desde los abogados parte hasta los árbitros de inversión. Así mismo, perfiles jurídicos especializados en Comercio Internacional Electrónico, regulación jurídica de nuevas tecnologías, Derecho del medio ambiente, Derecho de la propiedad intelectual, Derecho de la competencia[431].

IV. Perfil académico - profesional del jurista internacional del s. XXI

Una vez analizados los cambios que se han producido como consecuencia del fenómeno de la globalización en la sociedad, en el Derecho Internacional, en la Universidad, en la Educación Superior y en las profesiones, es momento de establecer el perfil académico-profesional del jurista internacional[432]. Para ello, se

[431] En este sentido, véase: TOLEDO, F. y MICHAVILA, F. Empleo y nuevas titulaciones en Europa. Madrid: Tecnos, 2009.

[432] Autores que apuntan en esta dirección: VISO ALONSO, J. R. *Qué son las competencias. Enseñar y aprender por competencias.* Madrid: Editorial EOS, 2010, p. 13 y JIMÉNEZ A., CABACO , A. y VILLAR, F. *Proyecto Piloto de Pedagogía y Psicología al sistema de créditos europeos ECTS.* Burgos: Universidad de Burgos, 2005, p.11.

tendrán en cuenta los resultados alcanzados hasta el momento, sobre con base el análisis de los perfiles requeridos por los diferentes empleadores que hacen parte del mapa profesional, así como los resultados obtenidos de la realización de encuestas a diferentes expertos estratégicos sobre las competencias requeridas en el campo del jurista internacional y en la evolución de la profesión[433]. Por lo tanto, que han tenido en cuenta las necesidad actuales de la sociedad, teniendo en cuenta el análisis del mapa actual de profesiones, y las necesidad que se presentarán a futuro, teniendo en cuenta la opinión de cada experto estratégico entrevistado.

Los términos de perfil académico y perfil profesional suelen utilizarse de manera separada para definir aquellas competencias que son características de un estudiantes durante su proceso de enseñanza-aprendizaje, así como al profesional que desea acceder a un puesto concreto[434]. Por lo tanto, ambos perfiles eran establecidos de manera totalmente separada y en la mayoría de los casos, existía una dicotomía entre las competencias que desarrollaba el estudiante y aquellas que posteriormente le exigían a nivel profesional. Teniendo esto en cuenta, en el marco de esta investigación, se utiliza el término de manera conjunta, perfil académico-profesional, por dos motivos: en primer lugar, hacer referencia a la unión del mundo académico y del mundo

[433] Véase la transcripción completa de las entrevistas en los anexos II, III y IV. Los resultados de las entrevistas se encuentran recogidos en el anexo V.

[434] Según la RAE, el perfil es "Conjunto de rasgos peculiares que caracterizan a alguien o algo". Véase: http://lema.rae.es/drae/?val=perfil (Fecha de última consulta: 8 de agosto de 2014).

profesional a la hora del establecimiento de competencias y en segundo lugar, porque se han tenido en cuenta tanto las demandas de la Universidad como de la sociedad y del mercado profesional para el establecimiento de este perfil[435].

1. Evolución de la profesión de jurista internacional, retos actuales futuros

En las encuestas realizadas a los expertos estratégicos se les preguntó si consideraban que existía una evolución el perfil del jurista internacional como consecuencia del fenómeno de la globalización y en caso afirmativo, en cuáles serían las características de dicha evolución. Todos los entrevistados consideran que dicha evolución sí se ha producido y que en consecuencia, el perfil del jurista internacional actual es más dinámico, interdisciplinar, globalizado y con más agentes internacionales en juego. En general, todos los entrevistados apuntan a una mayor especialización, competitividad e internacionalización de las situaciones jurídicas. Señalan también la aparición de nuevos actores en la creación y práctica del Derecho y la importancia adquirida por el precedente. Así mismo, el papel que juega en la actualidad las Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

En relación a la mejora de la empleabilidad de los graduados, los entrevistados aconsejan que exista una mayor relación entre la teoría y la práctica, así como una mayor especialización, el dominio del inglés y de otra tercera lengua, y la realización de

[435] Véase también, en documento anexo, el glosario que hace parte de este trabajo.

pasantías a lo largo de la carrera como actividad curricular o extracurricular de la carrera.

En cuanto a los retos actuales de la profesión los entrevistados destacan la competitividad y especialización. Además, destacan que en la actualidad existe un choque generacional entre los juristas internacionales en términos de formación y a nivel de dominio de las tecnologías de la información y de la comunicación.

Como retos a futuro de la profesión destacan que se tenderá a una mayor especialización, competitividad, interdisciplinariedad y mutlticulturalidad. Así mismo destacan una mayor internacionalización, lo que conlleva un aumento en el número de foros, una relación más estrecha entre los fenómenos de la globalización y regionalización y, la necesidad de lograr una doble formación con dominio de los sistemas jurídicos del Common Law y Civil Law.

Para finalizar, es necesario destacar que a los entrevistados se le preguntó si consideraban que los graduados adquirían dichas competencias a lo largo de la carrera. En este sentido es importante diferenciar las respuestas entre aquellos entrevistados que habían realizado sus estudios en América y aquellos que los habían realizado en Europa. Los primeros consideran que los estudiantes de dicho continente sí adquirían las competencias necesarias para enfrentarse al mundo profesional de manera satisfactoria. Por el contrario, aquellos expertos estratégicos, abogados junior y pasantes jurídicos pertenecientes al viejo

continente, se mostraron más críticos y consideraron que existe una dicotomía entre las competencias que los estudiantes adquieren a lo largo de su formación académica y aquellas que les son demandadas a nivel profesional.

2. Competencias genéricas del perfil académico-profesional del Jurista Internacional

En primer lugar, a la luz de las entrevistas realizadas, cabe destacar que algunas competencias genéricas en relación con el perfil del jurista internacional se dan por hecho y por lo tanto, la mayoría de los entrevistados así lo manifestaron ya que no consideraron pertinente ranquearlas. Estas competencias genéricas son las siguientes:

- Capacidad de comunicación en un segundo idioma.

- Capacidad para trabajar en un contexto internacional y respetar la diversidad multicultural.

- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

Respecto al resto de competencias genéricas, las más importantes según los entrevistados, son las siguientes:

- Capacidad de comunicación oral y escrita.

- Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación.

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

- Capacidad para tomar decisiones, identificar, plantear y resolver problemas.

- Capacidad de trabajo en equipo.

- Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente.

- Capacidad de trabajar de forma autónoma.

- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

- Compromiso ético y social.

3. Competencias específicas del perfil académico-profesional del Jurista Internacional

En cuanto a las competencias específicas, al igual que en el caso anterior, existen tres competencias que los entrevistados consideraron que no era pertinente clasificar puesto que en su opinión, éstas competencias se dan por hecho en el perfil del jurista internacional y además, consideraban que estaban más relacionadas con el carácter y los valores de cada persona y que por tanto, sería difícil establecer la forma de adquirirlas y más si cabe, de evaluarlas, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.

- Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho.

- Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.

Por lo que respecta a las competencias específicas **propias del área internacional**, las más importantes según los entrevistados, son las siguientes[436]:

- Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, así como tomar decisiones jurídicas razonadas.

- Capacidad para identificar una situación de Derecho Internacional Público o Privado y diferenciarlo de aquel de carácter nacional.

- Conocimiento de la terminología jurídica básica del Derecho Internacional.

[436] Se han tenido en cuenta los programas de las asignaturas de Derecho Internacional Público, Organizaciones Internacionales y Estudios de la Unión de la Universidad de Deusto. Recuperado de:

http://nuevosestudiantes.deusto.es/servlet/Satellite/Estudio/1255955106949/_cast/%231101464649525%231293011326062%231235739605798/plan/UniversidadDeusto/Estudio/ListadoPlanesEstudio?idColeccion=null&tipoColeccion=null&codCentro=140&codSeccion=0 (Fecha de última consulta: 8 de mayo de 2014).

- Capacidad de búsqueda y actualización las fuentes legales nacionales e internacionales: Códigos, bases de datos, etc. Así mismo, identificar de entre los múltiples instrumentos normativos existentes en Derecho nacional e internacional, el que en cada caso habrá de ser aplicado para dar solución a la cuestión que se suscite.

- Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos —entre otros— considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.

- Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.

- Saber cuándo serán competentes los órganos jurisdiccionales nacionales para conocer de cualquier reclamación derivada de una relación o situación privada internacional y cuándo lo serán las autoridades judiciales de un país tercero o un Tribunal Internacional u Organización Internacional

- Capacidad para saber si una decisión judicial, un documento o un acto público extranjero, cualquiera que sea la materia a la que se refiera, será o no susceptible de producir efectos un estado nacional concreto

- Capacidad para saber cuándo, y en qué términos, las autoridades nacionales estarán obligadas a cooperar con las autoridades judiciales y administrativas de otros países, así como

cuándo, y qué términos, vienen éstas últimas obligadas a hacerlo con las nacionales.

4. Metaperfil del Jurista Internacional del s. XXI

El Proyecto Tuning, analizado en capítulos precedentes, desarrolló un nuevo concepto sobre la redefinición de los perfiles: los metaperfiles[437]. El Proyecto Tuning acuña este término para hacer referencia a la reflexión que se llevó a cabo en torno al establecimiento de los perfiles, a través de los siguientes ejes: "las necesidades económicas y sociales de la región; el meta-perfil

[437] Véase la publicación de Tuning América Latina al respecto: TUNING AMÉRICA LATINA. CLAR, Crédito Latinoamericano de Referencia. Bilbao: Universidad de Deusto, 2013. y BENEITONE, P., GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (Ed.) *Meta-perfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014.

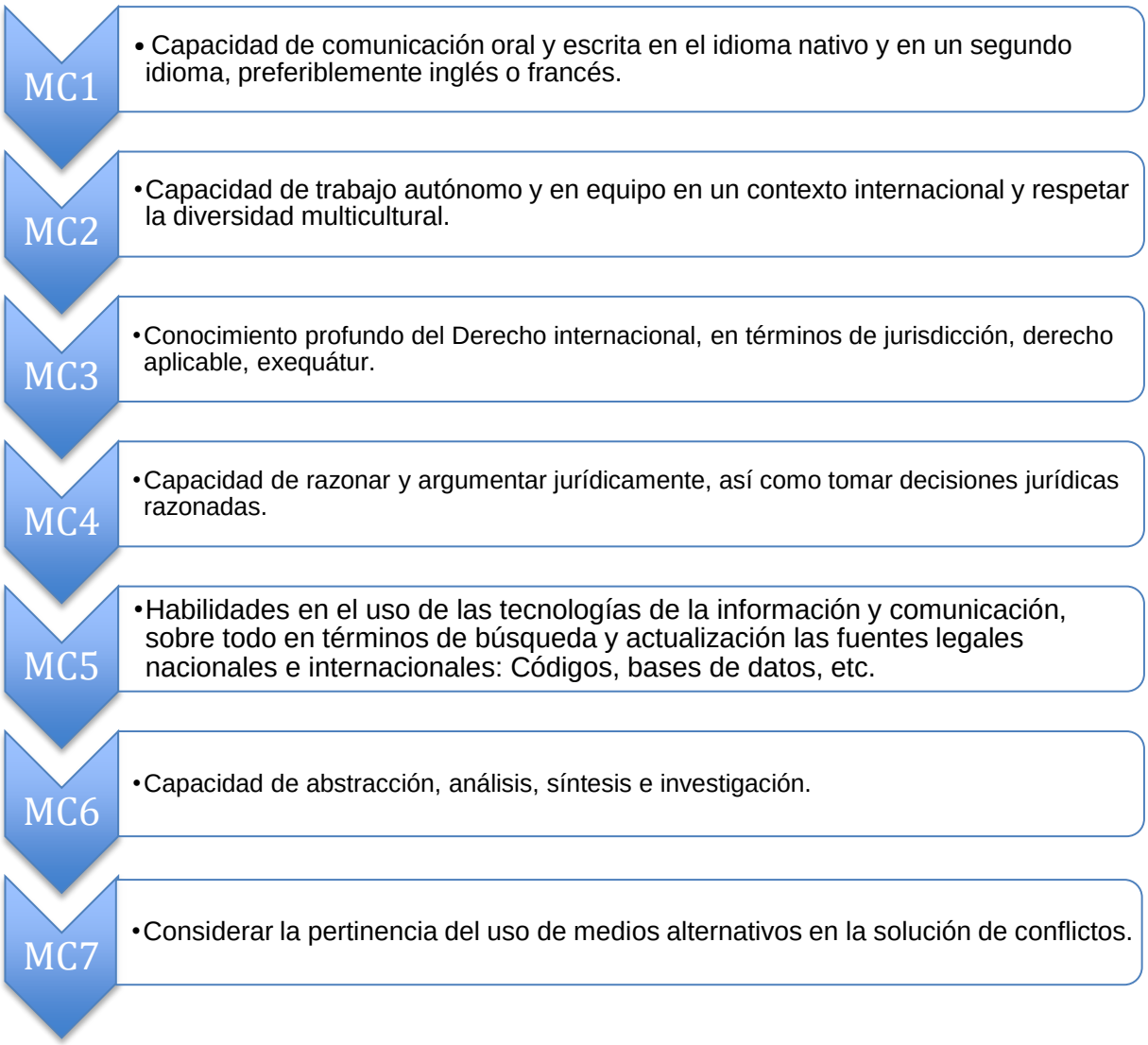
"La importancia de tener unas listas de competencias y puntos de referencia para cada área fue una contribución decisiva de Tuning. Estas fueron debatidas en las distintas regiones y comparadas, contrastadas, estudiadas y sirvieron de punto de referencia para la reflexión a nivel institucional, profesional y regional. También fueron llevadas a una perspectiva global, comparando lo elegido por los diferentes países y regiones y contrastando cómo afectaban a cada contexto. Esta dimensión o mirada global partía desde abajo, desde la compresión de los individuos, instituciones, países y regiones que habían ido discutiendo sus percepciones y sus preferencias. Es decir era un proceso de globalización de abajo a arriba. Sin embargo, había preguntas que no encontraban respuestas. Las listas de competencias no mostraban ninguna jerarquización, no reflejaban ningún tipo de valoración diferenciada. ¿Eran todas ellas de igual significación? Sobre todo, ¿cuál era el peso a la hora de diseñar las titulaciones, dónde estaban los límites razonables y cómo se relacionaban entre ellas? De esta necesidad y de estas discusiones nacen los Meta-perfiles de área. […] El meta-perfil se presenta como una nueva forma de organizar la reflexión sobre lo común de las titulaciones, yendo más allá de las listas de competencias acordadas a una estructura que las ordena y les da una forma y sentido. Transparenta el perfil y permite identificar si lo necesario y constitutivo de un área temática está presente en el perfil de la titulación. El meta-perfil tiene la ventaja de utilizar el mismo lenguaje que el perfil, pero ostentando un alcance mayor en términos de acuerdo, pero menor en términos de requerimientos, permitiendo una contrastación más clara y ajustada para valorar la posibilidad de reconocimiento de una titulación en distintas universidades", p. 22-29. BENEITONE, P., GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (Ed.) *Meta-perfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014.

del área, entendido como la estructuración general de los puntos de referencia relativos a cada titulación; la consideración de las tendencias de futuro en la profesión y en la sociedad; y la misión específica de la universidad que elabora el perfil de egreso de la titulación" [438]. Por lo tanto, una vez establecido el elenco de competencias genéricas y específicas para cada área, con base en los ejes anteriores, se quiso ir más allá de una única lista de competencias, en las que no se supiera su relación jerárquica ni su vinculación, por lo que se propuso la creación de metaperfiles.

Como parte de esta investigación se desarrollará el Metaperfil del Jurista Global y del Jurista Internacional del s. XXI, con base en las necesidades de la sociedad globalizada, al Derecho Internacional actual y a las entrevistas realizadas como parte de esta investigación. Cabe destacar que en esta propuesta no se diferencia entre Derecho Internacional Público y Privado, ya que a pesar de que en la carrera se vean como dos asignaturas separadas, en la práctica y en los perfiles profesionales, no se diferencian. Además, las últimas tendencias acercan estas dos áreas.

[438] Ibíd., p. 17.

Metaperfil del Jurista Internacional del s. XXI



**Elaboración propia con base en los resultados obtenidos en esta investigación y en las encuestas realizadas como parte de la metodología.

CONCLUSIONES

PRIMERA. La globalización ha supuesto cambios sin precedentes en todas las esferas de la sociedad y, por ende, en la institución de la Universidad, que debe adaptarse a las necesidades del s. XXI para dar respuesta a todas las nuevas demandas sociales.

La globalización es un fenómeno inconcluso, de naturaleza transversal que ha supuesto transformaciones sin precedentes en todas las esferas de la sociedad. Esto supone cambios tanto a nivel social, como cultural, político, económico y jurídico, entre otros. Estos cambios sitúan a la educación ante un nuevo paradigma. Los cambios que se han producido demandan redefinir los perfiles profesionales en términos de competencias para facilitar la movilidad de estudiantes y trabajadores, al lograr la armonización y reconocimiento de títulos.

La internacionalización de la Universidad actual es de tipo *holística y transversal,* ya que afecta a todas sus esferas. Este hecho se debe en gran medida a los programas de movilidad tanto de estudiantes, como de profesores, investigadores y personal

administrativo y de servicios (PAS). No obstante, esta circunstancia se deriva también de otros factores como son el número de convenios internacionales que cada día firman las universidades en el mundo; la creación de especializaciones enfocadas en temas internacionales; la oferta actual de grados y posgrados que son desarrollados conjuntamente por universidades extranjeras; el número de asignaturas que se imparten en lengua inglesa en países en los que ésta no es lengua oficial; el establecimiento de sedes universitarias en el extranjero, y la introducción de nuevas formas de enseñanza a través del aprendizaje virtual a distancia. Además, es necesario destacar que en la actualidad el grado de internacionalización de las universidades es valorado como un criterio de calidad y reconocimiento de la institución y para la realización de rankings nacionales e internacionales.

Las funciones tradicionales de la Universidad también se han visto marcadas por la globalización, como consecuencia del aumento en el número de los estudiantes y la internacionalización de los mismos. Para dar respuesta a estas necesidades surge una educación transnacional y la necesidad de afrontar de manera conjunta esta problemática a través de la convergencia educativa. En este sentido, es necesario internacionalizar el currículo, para que todas las asignaturas de la carrera adapten sus programas a la nueva realidad que se ha producido en todas las esferas del Derecho. Si las universidades no son conscientes de esta necesidad de adaptar sus programas educativos a la internacionalización anteriormente descrita, se agravará la dicotomía existente entre las competencias requeridas para ejercer

una profesión en la sociedad actual y las competencias que los estudiantes desarrollan a lo largo de la carrera.

A la luz de las transformaciones producidas por la internacionalización de la sociedad del s. XXI, una reforma de los modelos de enseñanza-aprendizaje, tendente a la formación de estudiantes en este nuevo contexto, se hacía necesaria y por lo tanto, la implementación del EEES se encuentra justificada. En el seno de la Unión Europea, la excelencia educativa y la armonización de los sistemas y títulos de enseñanza superior son un instrumento clave en la consecución del mercado interior europeo, en tanto en cuanto movilidad de trabajadores y estudiantes. La implantación del EEES, que persigue entre otros éste objetivo, se vislumbra como una respuesta acertada aunque es requisito *sine qua non* para el éxito de sus propuestas, que los estados lo apliquen de la manera más armonizada posible ya que, de otra manera no se alcanzará la ansiada convergencia europea en materia educativa. En este sentido, cabría preguntarse por la necesidad de directivas europeas que estableciesen la forma de llevar a cabo el EEES, formado en el seno de esta organización. Hasta la fecha, sólo se conocen los objetivos de este nuevo espacio pero existe una carencia total en cuanto a las vías para llevar a cabo sus propuestas. El Proyecto Tuning ha sido el único que ha conseguido establecer puntos de referencia aplicables a los programas universitarios de todos los estados interesados en adherirse al EEES.

La enseñanza basada en competencias se ha establecido como el modelo más idóneo para llevar a cabo las transformaciones educativas demandas por la sociedad del s. XXI.

Su éxito radica en centrar la enseñanza en el estudiante y en la adquisición por parte de éste, de competencias genéricas y específicas a lo largo del curso. Sin embargo, la consecución de este innovador enfoque requiere un esfuerzo sin referente por parte de las instituciones de educación superior, tanto en términos materiales como personales. Además de la importante inversión que será requerida para la instaurar de manera eficaz este modelo, se hace necesario un cambio en las competencias docentes del profesorado.

SEGUNDA. La globalización ha supuesto una modificación en las funciones tradicionales de los Estados nacionales. Los estados soberanos ya no ejercen en exclusiva las funciones legislativa, ejecutiva y judicial. Los nuevos grupos de poder han comenzado a ejercer algunas de estas funciones con efectos positivos y negativos en la sociedad. El adecuado ejercicio de esas nuevas funciones requiere de una respuesta que trasciende de esos estados tradicionales. Esta realidad global tiene por tanto su parangón en la respuesta ofrecida por el Derecho global.

El Derecho regula las relaciones sociales y debe adaptarse al impacto de la globalización en los ordenamientos jurídicos internos y en última instancia, en la estructuración y organización política del Estado-nación. El Estado ya no presenta los rasgos característicos descritos por Hobbes en el *Leviathán* teniendo en cuenta los cambios que se han producido en la estructura estatal con base en el principio de soberanía o los poderes

internacionales que en este momento confluyen los nacionales tanto a nivel legislativo, como ejecutivo o judicial.

El común denominador de estos conceptos de Estado-nación es que éste tiene un poder absoluto derivado del apoyo de un pueblo. Sin embargo, en el Estado-nación actual destaca una pérdida de poder como consecuencia del papel que juegan en la sociedad del s. XXI de los Tratados Internacionales de Comercio, las Organizaciones Internacionales y las Organizaciones No Gubernamentales.

La internacionalización de los conflictos jurídicos ha modificado los parámetros tradicionales en la creación y puesta en práctica del Derecho, si se tiene en cuenta el papel que juegan las Organizaciones Internacional en este sentido.

Las transformaciones que se han producido en el Derecho de la mano de la globalización, también han supuesto modificaciones en el concepto o percepción de la Justicia, atribuyéndola a la misma un carácter cada vez más global. Así, se han originado nuevos conceptos relacionados con lo anterior como el de “Justicia Transnacional” y el aumento de casos presentados ante Cortes y Tribunales Internacionales. Se trata en última instancia de una globalización social que afecta al Derecho, es decir, un aumento de las transacciones internacionales, que afecta al Derecho en su totalidad, tanto en la práctica jurídica como en su regulación.

TERCERA. La nueva sociedad Global no recibe de las fuentes tradicionales del Derecho soluciones eficientes a los

nuevos problemas. Por ello se han generalizado formas plurales de regulación, tanto provenientes del *Hard Law* como del *Soft Law,* que prescinden y superan a los actores tradicionales. Tanto la visión monista como la dualista de las fuentes de derecho internacionales, debe ser revisada afirmando su primacía jerárquica sobre aquéllas de carácter nacional y verificando y replanteando su relación con las nuevas fuentes, muchas veces privadas, de regulación.

El Derecho Internacional está y estará sometido al cambio continuo con el fin de adoptar sus regulaciones a las transformaciones que se produzca el sistema internacional. Lo que no está tan claro es si estos cambios serán realizados sobre la base de la soberanía estatal o por el contrario, serán realizados por un órgano superior de carácter transnacional.

El Derecho Internacional debe evolucionar hacia la universalidad y homogeneidad con el fin de poder atender las necesidades del orden jurídico internacional del s. XXI.

Con el fin de dar respuesta a las problemáticas actuales del Derecho Internacional, es necesario adoptar un sistema dualista en el que se garantice la implementación y supremacía de las normas internacionales sobre aquellas de carácter interno

El futuro de la Humanidad depende de la forma en la que el Derecho Internacional afronte los retos actuales, respecto a la prohibición del uso de la fuerza versus el respeto a la soberanía

nacional de los Estados, la democracia y la efectividad de los mecanismos jurisdiccionales internacionales.

CUARTA. Dado que la forma en que se crea, practica y ejecuta el Derecho ha cambiado, se ha producido un replanteamiento del perfil profesional del que en esta investigación se ha denominado "jurista global" y un cambio aún más profundo del denominado "jurista internacional" debido a las funciones laborales y sociales que éste está llamado a cumplir. Esta exigencia profesional debe ser reflejada en el perfil académico. De lo contrario se agrandará el actual desfase entre las competencias académicas y profesionales derivando en una situación de ineficiencia para las universidades (que verán reducidos los incentivos para atraer estudiantes), los estudiantes (que se enfrentarán a crecientes problemas de empleabilidad), los empleadores (que no reciben profesionales capacitados para incrementar su eficiencia) y la sociedad en general (que no recibe el servicio social esperado de la universidad).

El jurista actual desarrolla su profesión en un contexto muy diferente al de hace tan solo veinte años. En *términos formales*, el uso de internet ha cambiado el acceso a los expedientes, la búsqueda de jurisprudencia o legislación nacional e internacional, así como la relación entre clientes y colegas. En *términos materiales*, gran parte los conflictos jurídicos se han internacionalizado, contando con un elemento extranjero.

En la *esfera civil* han aumentado significativamente los matrimonios entre personas de diferente nacionalidad; el número de divorcios que deben reconocerse en un país diferente a aquel en donde fue celebrado; la cantidad de adopciones de menores extranjeros; el número de testamentos y herencias de carácter transfronterizos, o las reclamaciones de alimentos en el extranjero, entre otros. En el *ámbito comercial y de inversión* cada vez son más los litigios de carácter internacional entre empresas extranjeras y cada día se firman nuevos Tratados de Libre Comercio de carácter bilateral o multilateral. Gran parte de estos casos son solucionados a través de mecanismos alternativos de resolución de conflictos y en concreto, a través del Arbitraje. España ocupa el ranking de pleitos internacionales ante la CIADI y el Derecho de Inversión cobra relevancia como un área nueva del Derecho. En el *Derecho penal* destaca la internacionalización de los litigios como consecuencia del incremento del terrorismo internacional y la comisión de delitos por parte de extranjeros en cualquier país del mundo. El Derecho Penal Internacional, junto con el Derecho Internacional Penal, se posiciona como una nueva ciencia. En el mismo orden de ideas, en el *área laboral* también se ha producido una internacionalización con la regulación de trabajadores extranjeros.

Teniendo en cuenta lo anterior, es necesario internacionalizar los programas de la carrera de Derecho, ya los juristas de la sociedad actual tienen un gran índice de posibilidades de enfrentar conflictos jurídicos de naturaleza internacional, aunque su delimitación laboral territorial sea un Estado concreto.

La globalización sitúa al Derecho Internacional ante un escenario transnacional y autorregulado, cuyos sujetos principales son las Organizaciones Internacionales y las Empresas Transnacionales. En consecuencia en el perfil académico-profesional del Jurista Internacional del s. XXI, es necesario adaptar la formación jurídica con el fin de que los graduados estén preparados para hacer frente a las necesidades de este nuevo escenario.

En este sentido, también es necesario rediseñar el perfil académico-profesional del jurista internacional, es decir de aquellos profesionales especializados en la rama internacional, ya sea en la esfera pública, como diplomáticos o funcionarios de distintos organismos internacionales, o privada como árbitros internacionales o abogados de firmas nacionales o extranjeras que litiguen en torno a cuestiones internacionales. Lo anterior, teniendo en cuenta que como consecuencia de la globalización los retos a los que se enfrentan este tipo de abogados, son totalmente diferentes a los tradicionales y por lo tanto el enfoque que se dé a este estudio tiene que evolucionar para permitir a los egresados que se quieran dedicar a este mundo responder con solvencia a las necesidades de las organizaciones, empresas y despachos internacionales.

A pesar de los esfuerzos que se han dado por alcanzar la ansiada convergencia global en materia educativa, existe un clara dicotomía entre las competencias que adquieren los juristas a lo largo de la carrera y aquellas que les son demandadas a nivel profesional. Para solucionar el problema anterior se propone la elaboración de perfiles académico-profesionales teniendo en

cuenta no sólo el mundo académico, sino también las demandas de la sociedad y del mercado laboral. Con base en dicho perfil académico-profesional se propone una alineación triangular en donde exista coherencia plena entre las competencias genéricas y específicas propuestas, la metodología y las estrategias de evaluación propuestas.

Por lo tanto, es necesario redefinir el perfil académico-profesional del jurista, con el fin de que disponga de una serie de competencias que le permitan trabajar en el mundo globalizado, al margen de que vaya a desarrollar su profesión en el ámbito nacional. Este nuevo perfil es el del Jurista Global, que se encuentra marcado por la reorientación de los mercados nacionales y locales, en donde prima la restricción en el acceso a los cuerpos funcionariales, la transnacionalización de las ciencias jurídicas, la interdisciplinariedad y el endurecimiento en los criterios de acceso a los cuerpos de Abogado y Procurador. Las competencias clave de este perfil son la comunicación oral y escrita en el idioma nativo y en una segunda lengua; la capacidad de trabajos en equipos multiculturales, el respeto de otras culturas, el dominio de las TIC y la capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación.

Las Metacompetencias que definen al Jurista Global y al Jurista Internacional del s. XXI son: Capacidad de comunicación oral y escrita en un segundo idioma, capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación, capacidad para trabajar, de manera autónoma y en equipo, en un contexto internacional y respetar la diversidad multicultural, habilidades en el uso de las

tecnologías de la información y comunicación, capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, así como tomar decisiones jurídicas razonadas.

A nivel comparado, respecto a las diferencias tradicionales entre los sistemas del Civil Law y del Common Law, si bien es cierto que existen diferencias sustanciales entre ambos sistemas en lo que a la formación jurídica se refiere, los resultados de esta investigación demuestran que las necesidades a lo largo del mundo son comunes y globales, por lo que los conflictos jurídicos no entienden de fronteras. Por ello, es necesario que los juristas estén preparados para trabajar en ambos sistemas jurídicos.

QUINTA: Es necesario reformar los métodos actuales de enseñanza-aprendizaje del Derecho con el fin de lograr que los estudiantes adquieran competencias acordes con las necesidades presentes y futuras de la sociedad (para el jurista global y para el jurista internacional). Solo el diseño y adecuado desarrollo de metodologías y estrategias de evaluación acordes con las competencias asignadas a cada perfil y materia puede garantizar la eficiencia del modelo.

En primer lugar, es necesario adaptar los métodos de enseñanza-aprendizaje para lograr la consecución de los perfiles académico-profesionales anteriormente descritos. Sin lo anterior, existe un riesgo elevado de fracaso de los estudiantes en su búsqueda de empleo con todas las consecuencias negativas que eso supone. En este orden de ideas, se propone un cambio radical hacía metodologías activas en donde el estudiante sea

protagonista de su proceso de aprendizaje y el profesor, un guía del mismo.

Las metodologías concretas que se proponen como las más acordes con los resultados alcanzados en esta investigación son: Aprendizaje Basado en Problemas, Método del caso, Moot Court y Enseñanza Clínica del Derecho.

En segundo lugar, los contenidos y metodologías tradicionales no resultan aptos para alcanzar las competencias que la sociedad demanda para los juristas y especialmente para aquéllos que se quieran dedicar al mundo específicamente transnacional.

Tanto en el perfil del Jurista Global como en el perfil del Jurista Internacional del s. XXI debe primar el desarrollo de las siguientes competencias: profundidad de conocimiento, capacidad de análisis, síntesis e investigación, dominio de las TIC, identificación de problemas y vías de solución eficiente de los mismos, trabajo en grupos multidisciplinares y multiculturales, y comunicación oral y escrita en el idioma nativo y en un segundo idioma. Lo anterior, teniendo en cuenta las demandas contempladas por empleadores, académicos y abogados junior en las encuestas realizadas como parte de esta investigación.

En este marco, se propone una evaluación integral que tenga en cuenta no sólo el desempeño de los estudiantes, sino también la evaluación de los programas empleados por los profesores y la evaluación docente. En cuanto a la evaluación estudiantil se

propone que sea continua y formativa y respecto a la evaluación docente, que sea cualitativa y no cuantitativa.

Por lo tanto, se trata de una reforma tridimensional en términos de: competencias, metodología y evaluación. Además, es necesario revisar la alineación entre estos tres ejes, ya que de lo contrario no se puede garantizar la adquisición de las competencias propuestas, al tratarse de una metodología incoherente y de unas estrategias de evaluación que tampoco son acordes con lo anterior.

SEXTA: Existen competencias demandadas por nuevos perfiles profesionales cuyo desarrollo por parte de una universidad a título individual resulta de extraordinaria dificultad. Por ello la cooperación interuniversitaria e internacional debe tener un papel destacado en la adaptación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje y en el desarrollo de las competencias demandadas por la sociedad del s. XXI.

Las necesidades presentes y futuras de la sociedad están redefiniendo los perfiles académico-profesionales de los graduados. Estas necesidades son globales y compartidas por todos los paradigmas educativos, por lo tanto la educación que reciben estos profesionales no puede tener un alcance local.

En este marco, es necesario lograr una verdadera cooperación interuniversitaria e internacional, con el fin de lograr que los estudiantes pueda alcanzar competencias de carácter global, como

el dominio de una segunda lengua o la interculturalidad, que son difíciles de alcanzar desde un prisma educativo netamente nacional. Un ejemplo claro de lo anterior, son los programas Erasmus Mundus.

En este sentido, a través de la cooperación interuniversitaria entre países miembros de la UE y países terceros debe lograrse una internacionalización real y material, que va más allá de la mera movilidad estudiantil, de profesores y administrativa, para lograr una construcción colectiva en pro de la adquisición de competencias, como la interculturalidad o sentido ético, que de otra resultan imposibles de desarrollar por los estudiantes.

SÉPTIMA: Resulta necesario establecer mecanismos constantes de autocrítica y reflexión sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho, desde una perspectiva académica pero sin perder la conexión con el mundo empresarial y profesional. Solo de esta manera se podrá alcanzar la ansiada convergencia global en materia educativa y perfiles académico-profesionales adaptados a las necesidades presentes y futuras de la sociedad, incrementando así la motivación de los estudiantes y profesores en pro de la calidad educativa.

La sociedad siempre va a ser un sujeto de cambios y la Universidad, como institución al servicio de la misma, debe adaptar sus métodos de formación con el fin de que éstos respondan a las necesidades del momento. En este sentido, no puede dejarse la responsabilidad únicamente en manos de los

organismos institucionales y se requiere de una reflexión constante por parte de todos los actores que componen este paradigma.

El análisis comparado realizado con el modelo educativo estadounidense arroja luces, ya que ha demostrado ser máximo exponente de la adaptación de los métodos educativos a las necesidades de la sociedad en la que se desarrolla. Muestra de ello es que desde la década de los cuarenta disponen de una rama jurídica encargada exclusivamente de la enseñanza-aprendizaje del Derecho, Legal Education.

Por lo tanto, se propone un modelo de continua reflexión académica sobre la seriedad y la eficiencia, la cual debe ser nuestra inspiración a futuro.

CONCLUSIONS

FIRST. Globalization has brought unprecedented changes across the spheres of the society, and therefore, in the university as an institution, which implies that the academic-professional profiles should evolve to adapt to the demands of the 21st century features and to respond thereto.

Globalization is a transversal phenomenon that has not seen the end yet, which has involved transformations without precedent across the society's realms. These transformations have involved changes at all levels including without limitation social, cultural, political, economic, and legal. These changes place education in front of a new paradigm. Changes have occurred as a result of a need to redefine professional profiles in terms of competences, thus promoting the mobility of students and commuters by achieving the harmonization and the recognition of university degrees.

The internationalization of the University nowadays is *holistic and transversal,* which means that affects all its spheres. This situation arises of different causes: programs designed for the mobilization of students, professors, teachers and administrative staff, international agreements signed between universities,

undergraduate and graduate programs offered from universities abroad, English courses taught in non-native English speaking countries, branches of universities abroad and online systems that creates a new teaching systems. It is noteworthy to mention that the internationalization of the universities has become a fact to qualify these institutions in terms of rankings.

Globalization has brought a change on the traditional functions of the university, regarding the raising of the international number of students on these institutions. In order to solve the need of this new students' profile, it has become necessary the implementation of transnational education. Hence, it is necessary an internationalization of the curriculum, in order to adapt all the subjects of the programs to this new reality. If the universities are not aware of this primary need, it will increase the dichotomy existing between the competencies that the students need for their professional path and the ones that are taught on the universities. The awareness of this situation will reduce the possibilities of students to be unemployed.

In the light of the transformations arising from the internationalization of society in the 21st century, a reform of the teaching-learning models would become necessary, oriented towards the education of citizens in the new context and therefore, the implementation of EHEA is justified. Within the European Union, the education excellence and the harmonization of higher education systems and degrees are the key tool for achieving the European inner market as to workers and students mobility. The implementation of EHEA, whose purpose includes the objective stated above, is envisioned as the right answer although the

application by the states in as harmonized a manner as possible is a mandatory requirement for the success of its proposals, otherwise the so expected European convergence will not be obtained regarding education.

In this regard, questions could be raised about a requirement for European directives establishing the way to carry out the EHEA informed within this organization. So far, only the goals of the new area are known but there is a total lack of means to realize the proposals. The Project Tuning Educational Structures has been the only vehicle that has established benchmarks applicable to the university programs of all the states interested in acceding to the EHEA.

Competence-based education has been established as the most suitable model to obtain the educational transformations required by the 21st society. The success of this model lies in focusing the teaching on the student and in the student's gaining of general and specific competences throughout the course. Nevertheless, to obtain this quite novel approach calls for an effort without guide by the higher education institutions both in material and personal terms. In addition to the major investment that will be required for implementing this model efficiently, the teaching competences of the teachers demand a change.

Globalization has entailed the transformation of the traditional functions of the University as a consequence of the increase in number and internationalization of the students. To respond to those needs, a transnational education has emerged in order to face

collectively these problems and therefore, its curriculum must include an international context.

SECOND. Globalization means that the traditional roles in the State-Nation have changed. The traditional states do not exclusively enforce the legislative, executive and judicial functions. The new power groups have started applying those powers with positive and negative impacts in society. The right exercise of traditionally considered state powers imply a new approach that goes beyond the national framework. This global context has therefore an equivalent in the Global Law.

On the legal context, it is necessary to question about the impact of globalization on different jurisdictions and most important, the structure of the State-Nation. The State does not present nowadays the main characteristics presented on Hobbes' *Leviathan*, taking into account the different changes produced on the concept of sovereignty and the international faculties that involves the legislative, executive and judiciary powers.

The common denominator of these concepts of State-Nation is that they come from the absolute empowerment of the people. Despite of that, on the new concept of State-Nation there is a lack of power that is the result of the participation of the society of the new century, in acts such as international treaties, agreements, international organizations and NGO's.

Conflict of law's internationalization has modified the traditional standards on the creation and practice of law, taking into account the role played by the International Organizations on this sense.

The concept or perception of justice has been affected as well on this new scenario of transformation of law caused by the Globalization, creating a more global concept of it. In this sense, there has been created new concepts such as "Transitional Justice", and the raising of cases presented to International Courts. It is a social globalization that impacts law in general, increasing the number of international transactions and therefore, affects directly on the practice and the regulation as well.

THIRD: Traditional sources of law are no longer been received by the new global society. This means, that pluralist forms of regulation that comes either from hard and soft law are now being considered. Therefore, both monistic and dualistic visions of international sources, need to be revised in reference both to national law (with which it has a relation of hierarchy) and to the new, frequently private, sources of law.

International Law it is and will be under constant change and transformation, in order to adapt its main needs to the international system. Despite of that, something that is not very clear is whether these changes will be done under the criteria of state sovereignty or, under the principles of a transnational organization.

International law must evolve towards universality and homogeneity in order to meet the needs of the international legal order of 21st century.

In order to address the current issues of international law, it is necessary to adopt a dualistic system in which the implementation and supremacy of international standards over those of an internal nature guarantee

Civilization's future depends on how International law faces current challenges regarding the prohibition of use of force versus State's sovereignty respect, democracy and effectiveness on jurisdictional international mechanisms.

The current lawyer practices in a context that is very different of only 20 years ago. In *formal terms*, the use of Internet has transformed file access, jurisprudence browsing or national and international legislation search, as well as relationship with clients and colleagues. In *material terms*, a great portion of the legal disputes have become international by including a foreign element.

In terms of *family law*, a significant increase has occurred in the number of marriages between people of different nationalities; divorces that need recognition in a country other than where they happened; adoptions of other countries' minors; cross-border successions and inheritances or claiming of alimonies abroad, and so on. In the *trade and investment* fields, international litigation between different countries' companies is increasingly frequent and new bilateral or multilateral free trade agreements are signed every

day. A great part of these cases are resolved by alternative dispute resolution mechanisms and in short, by arbitration. Spain leads the ranking of international disputes in the ICSID and Investment Law is gaining relevance as a new Law area.

Following with this analysis, in *criminal law*, the internationalization of litigations is notorious as a result of the growth of international terrorism and crime perpetration by foreigners in any country of the world. International Criminal Law and Criminal International Law are gaining a position as a new science. Labor and employment law internationalization has happened as well with the regulation of foreign workers.

In the light of the foregoing, the academic-professional profile of the Global Jurist is marked by the reorientation of national and local markets with prevalence of the restricted access to civil service bodies, transnationalisation of legal sciences, interdisciplinarity, and reinforced criteria for access to *Abogado* (Lawyer) and *Procurador* (court representative such as a solicitor) bodies.

FOURTH: Taking into account that the way in which law is practiced, the professional profiles have changed both for global and international jurists. Globalization brings the International Law to a transnational and self-regulated scenario where the main subjects are the International Organizations and the Transnational Companies. Hence, in the academic-professional profile of the 21st century International Jurist, legal education needs adaptation for the graduates to be ready to face the needs of this new scenario.

In this sense, it is necessary to redefine the academic-professional profile of the International Jurist, the International Jurist notion makes reference to the professionals specialized in the international branch, either in the public realm as diplomats or officers of different international bodies, or in the private arena as international arbitrators or lawyers of national or foreign law firms who litigate international matters. As it is well known, the purpose of this thesis is to analyze the changes occurred in this professional profile during the last 20 years as a result of the Globalization phenomenon.

Considering the foregoing, it is necessary to establish the set of general and specific competences that would comprise this professional profile, and later adapt the International Law teaching-learning to the demands of the 21st century society. Thus, international jurists will be prepared to face the current and future challenges, demands, and needs of the society.

Despite the efforts used in achieving the so much expected global convergence in the matter of education, there is an evident dichotomy between the competences gained by lawyers during their course of studies and the competences they are required as professionals. As a solution to the problem presented previously, we propose creating academic-professional profiles that take into account not only the academic world but also the demands of the society and of the labor market. Based on that academic-professional profile, we propose a triangular alignment with full consistency between the proposed general and specific competences, the methodology, and the proposed evaluation strategies.

The Metacompetences that define a Global Jurist and the 21st century International Jurist include: Oral and written communication skills in a second language; abstraction, analysis, synthesis, and research abilities; capacity to work both individually and in team, in an international context, and respecting the multicultural diversity; skills in using information and communications technologies; skills in reasoning and legal argumentation; and ability to make reasoned legal decisions.

On a compared basis, it is true that there are substantial differences regarding the legal training between Civil and Common Law. Despite of that, the results of this research prove that there are global and common needs, regardless of the international boundaries. It is clear that Jurists must be prepared for work on both systems.

Fifth: It is necessary to change the teaching and learning Law methods so that students can achieve the competences demanded by society (both for global and international jurists). Only an appropriate development of methodologies and evaluation strategies can guarantee efficiency of the model.

First, it is necessary to adapt the methods of teaching and learning to achieve the fulfillment of the academic and professional profiles described above. Without this, there is a high risk of failure of students in their job search with all the negative consequences that entails. In this vein, a radical shift towards active methodology in which the student is the protagonist of the learning process and the teacher, a guide of the same aims.

The specific methodologies that are proposed as the most consistent with the results achieved in this research are: Problem-Based Learning, Case method, Moot Court and Clinical Legal Education.

Second, content and traditional methodologies are not suitable for achieving the skills that society demands for lawyers and especially for those who want to devote to specific transnational world.

Both the Global Jurist profile and 21st century International Jurist's profile should prioritize the development of the following skills: depth of knowledge, capacity for analysis, synthesis and research, communication skills, problem identification and efficient ways of solving them, work in multidisciplinary and multicultural groups, and oral communication written in the native language and a second language. This, considering the claims referred to by employers, academics and junior lawyers in surveys conducted as part of this investigation.

In this context, a comprehensive evaluation that takes into account not only the performance of students, but also the evaluation of programs used by teachers and teacher evaluation is proposed. As for the student evaluation it is proposed to be continued and training and regarding teacher evaluation, which is qualitative, not quantitative.

Therefore, it is a three-dimensional reform in terms of: skills, methodology and evaluation. In addition, it is necessary to check the alignment between these three axes, since otherwise it cannot guarantee the acquisition of the proposed competences, being inconsistent methodology and assessment strategies that are not consistent with the above.

SIXTH: The new professional profiles require competences that are extremely difficult to be developed by a single university. Therefore, the collaboration among local and international universities should play a leading role in the adaptation of the teaching – learning process and the development of the skills demanded by 21st century society.

The present and future needs of our society are redefining the academic-professional profiles of graduates. These needs are global and shared in all educational scenarios. Consequently, the education received by these professionals cannot have a local scope.

In this context, it is necessary to achieve genuine mutual collaboration among universities and international cooperation, in order to get students to achieve skills of a global nature, such as

mastering a second language or multiculturalism, which are difficult to reach from a national context. A clear successful case study is the Erasmus Mundus programs.

In this sense, the above mentioned cooperation must be achieved, including not only the mobility aspects for students and administrative staff, but also pointing to enhance the acquisition of skills, which in the end will improve multiculturalism among the academic community.

SEVENTH: It is necessary to create tools in order to boost the teaching-learning process self-criticism, bearing in mind both academic and professional needs. This is the only way to reach a convergence on global educational issues, enhancing professional-academic profiles and therefore, motivating students and professors to reach a high-quality education.

The University must adapt its teaching and learning methods, in the same pace as the Society is in constant motion and change. The main role of transforming education could not be only in hands of governmental agencies and therefore, the participation of educational institutions is a must.

Although it is feasible the differences on education between Civil and Common Law systems, the outcomes of this research show that there are common and global needs across the world, because legal disputes do not understand borders. Thus, lawyers must be prepared to work in both legal systems.

The compared analysis made on this document regarding the Common law educational system, and also, the existence of a specific branch that studies law's teaching and learning techniques (Legal Education), proves that this system is a role model of adaptation in the constant loop of changes of the society.

BIBLIOGRAFÍA

I. LITERATURA

ABBOTT, K. W., KEOHANE, R. O., MORAVCSIK, A., SLAUGHTER, A. M. y SNIDAL, D. "The Concept of Legalization", International Organization 54, 3, Summer 2000, pp. 401 - 419.

AA. VV. *La globalización y el orden jurídico*. Bogotá D. C.: Universidad Externado de Colombia, 2007.

ALTBACH, P. G. "Globalization and the University: myths and realities in an unequal world". *Tertiary Education and management.* 2004, No. 1, pp. 1-20

ALTBACH, P. G., REISBERG, L. y RUMBLEY, L. *Trends in Global Higher Education, Tracking an Academic Revolution.* París: UNESCO, 2009.

APPLE, M. "The other side of the Hidden Curriculum: correspondence theories and the labor process". *Journal of Higher Education.* 1980, N. 162, pp. 47-66.

ARRIOLA ECHÁNIZ, N. "El cosmopolitismo como teoría defensora del gobierno mundial". *Estudios de Deusto*, Vol. 56/2, Julio-Diciembre, 2008, pp. 11-72.

BAIN, K. *Lo que hacen los mejores profesores de universidad.* Valencia: Universidad de Valencia, 2007.

BARKER, D. "Colonial Cap, gown and wig – The origins of Australian Legal Education". *Journal of the Australian Law Teachers Association.* Recuperado de: http://www.austlii.edu.au/au/journals/JlALawTA/2012/17.pdf

BARNARD, C., O'SULLIVAN, J. y VIRGO, G. (Edit.). *What About Law? Studying Law at University .* Portland, Oregón: Hart Publishing, 2007, pp. 16-29.

BARNETT, R. *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gredisa, 2001.

BARTRAM, D. y ROE, R. "Definition and assessment of competences in the context of the European Diploma in Psychology". *European Psychologist.* 2005, 10, pp. 93-102.

BAUMAN, Z. *La globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE, 1999.

BEANE, J. A. *La integración del curriculum.* Madrid: Ediciones Morata, 2005.

BECK, U. *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la Globalización*. Barcelona: Paidós, 1998.

BELL, D. *El advenimiento de la sociedad post industrial*, Alianza Editorial, Madrid, 1976.

BENEITONE, P., GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (Ed.) *Meta-perfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014.

BLYTHE, T. *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

BOBBIO, N. *Iusnaturalismo y positivismo jurídico*. Madrid: Editorial Trotta, 2015.

BOBBITT, F. *The Curriculum*. Massachusetts: The Riverside Press, 1918.

BREMER, J. J. *De Westfalia a Post-Westfalia. Hacia un nuevo orden internacional.* México: Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2013, pp. 9-10. Recuperado de: http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/libro.htm?l=3366

BRISOLARA, S. "The History of Participatory Evaluation and Current Debates in the Field". *New Directions for Evaluation.* 1998, No. 80 winter.

CALVO CARAVACA, A. L. Y CARRASCOSA GONZÁLEZ, J. Derecho internacional privado, vol. I, Granada: Editorial Comares, 14a edición, Granada, 2013

CALVO CARAVACA, A. L. Y CARRASCOSA GONZÁLEZ, J. Derecho internacional privado, vol. II, Granada: Editorial Comares, 14a edición, Granada, 2013.

CAMPBELL, D. T. *Methodology and Epistemology for social science*. Chicago: The University of Chicago Press, 1971.

CANCIO MELIÁ, M. (Coord.) *Globalización y Derecho*. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid – Boletín Oficial del Estado, número 9, 2005.

CANCLINI, N. G. *Hybrid cultures: Strategies for entering and leaving modernity.* Minneapolis: University of Minneapolis Press, 1995.

CANEDO ARRILLAGA, M. P. (Coord.) *Diversas implicaciones del Derecho transnacional*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.

CANEDO ARRILLAGA, M. P. Y COMELLAS ANGULO, P. «El jurista global del S. XXI: innovación docente y nuevos perfiles académico-profesionales". En VVII CIDUI: La Universitat, una institució de la societat/ VII: La Universidad, una institución al servicio de la sociedad / VII: The University, an institution of society. Barcelona: Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Lleida, Universitat de Girona, Universitat Rovira i Virgili, Universitat Oberta de Catalunya, y ACUP (Associació Catalana d'Universitats Públiques). Recuperado de: http://cidui.org/revista-cidui12/index.php/cidui12/article/view/127

CANEDO ARRILLAGA, M. P. and COMELLAS ANGULO, P. "Being a Global Lawyer: EU Law Teaching and Learning Methods to Face 21st Century Society Needs", UACES Congress, September 2015.

CANEDO ARRILLAGA, M. P. y GORDILLO PÉREZ, L. I. "Cómo formar Abogados especialistas en Derecho de la competencia: una propuesta integrada". En CARRETERO GONZÁLEZ, C., DE MONTALVO JÄÄSKELÄINEN, F. (Dirs.), GISBERT POMATA, M. y SERRANO MOLINA, A. (Coord.) *Retos de la Abogacía ante la Sociedad Global*. Madrid: Thompson-Aranzadi, 2012, pp. 411-424

CANEDO ARRILLAGA, M. P. y GORDILLO PÉREZ, L. I. "La formación integral de juristas especializados en Derecho de la Competencia". *Revista de Innovación docente en Derecho y Empresa*, 2012, pp. 163-177.

CANEDO ARRILLAGA, M. P., POTOCKOVA, D. y STULBERG, J. B. "Minimizing Communication Barriers". En HONEYMAN, C., COBEN, J. y DE PALO, G. *Rethinking Negotiation Teaching*. Minneapolis (Minnesota – US): DRI Press, Hamline University School of Law, 2009, pp. 315-328.

CARRASCOSA GONZÁLEZ, J. "Globalización y Derecho Internacional Privado en el siglo XXI". *Anales de Derecho*, número 22, 2004, Universidad de Murcia, pp. 17-58.

CARRILLO SALCEDO, J. A. Globalización y orden internacional. Sevilla: Universidad de Sevilla, 2004.

CASSESE, S. *Los tribunales ante la construcción de un sistema jurídico global*. Sevilla: Editorial Derecho Global-Global Law Press, 2010.

CASTELLS, M. La era de la información. Economía, sociedad y cultura. México: Siglo XXI, 1999.

CASTELLS, M. "Globalización, sociedad y política en la era de la información". *Bitácora,* 4. 1-Sem, 2000.

CASTIGNONE, S. La máquina del derecho. La escuela del realismo jurídico en Suecia. Colombia: Universidad del Externado, 2007.

CEBADA ROMERO, A. Romero. "El Derecho internacional Global: una retórica útil para una transformación necesaria". Revista española de derecho internacional, Vol. 65, Nº1, 2013, pp. 15-42.

CELADOR ANGÓN, O. *El derecho de libertad de cátedra. Estudio legal y jurisprudencial.* Madrid: Universidad Carlos III y Boletín Oficial del Estado, 2007.

CHOMSKY, N. y DIETERICH, H. *La Aldea Global*, Navarra: Txalaparta, 2004.

CONTRERAS, F. J. Y RASILLA DEL MORAL, I . "Retrato del jurista global o la ética del nuevo cosmopolitismo. Entrevista a David Kennedy". *Revista Internacional de Pensamiento Político*, I Época, vol. 4, 2009, pp. 71-80. Recuperado de: http://www.law.harvard.edu/faculty/dkennedy/publications/retratodeljurista_entrevista.pdf

CORYN, C. L. S. Y SCRIVEN, M. Reforming the Evaluation of Research: New Directions for Evaluation. Estados Unidos: Jossey-Bass, 2008.

COQUILLETTE, D. R. "American Legal Education: Where did you come from? Where are we going?". *The Bar Examiner*. 2013, June, pp. 44-50.

COWEN, R. *VII CIDUI: LA UNIVERSITAT, UNA INSTITUCIÓ DE LA SOCIETAT / VII: LA UNIVERSIDAD, UNA INSTITUCIÓN DE LA SOCIEDAD // VII: THE UNIVERSITY, AN INSTITUTION OF SOCIETY*, Celebrado en Barcelona el 4, 5 y 6 de julio de 2012. Universitat de Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona, Universitat Politècnica de Catalunya, Universitat Pompeu Fabra, Universitat de Lleida, Universitat de Girona, Universitat Rovira i Virgili, Universitat Oberta de Catalunya, y ACUP (Associació Catalana d' Universitats Públiques), ISBN: 978-84-695-4073-2.

CRAIG, P., DE BÚRCA, G. EU Law: text, cases and materials. Oxford: Oxford University Press, 2008, pp. 207-209.

DASGRUPTA, L. "Reforming Indian Legal Education: Linking Research and Training". *Journal of Legal Education*. 2010, Volume 59, February - Number 3, pp. 432-449. Recuperado de: http://www.swlaw.edu/pdfs/jle/jle593dasgupta.pdf

DEL PRADO, J. "Las Naciones Unidas y su democratización". *Agenda Internacional. Instituto de Estudios Internacionales*, Vol. 7. Núm. 15, 2000, pp. 61-72.

DE LA DEHESA, G. *Comprender la globalización*. Madrid: Alianza Editorial, 2000.

DE JULIOS-CAMPUZANO, J. *La transición paradigmática de la teoría jurídica. El Derecho ante la globalización,* Dykinson, Madrid, 2009.

DEL ARENAL, C. "Mundialización, creciente interdependencia y globalización de las relaciones internacionales". En UNIVERSIDAD DEL PAÍS VASCO. *Cursos de Derecho Internacional y Relaciones Internacionales de Vitoria-Gasteiz 2008.* Vitoria: Universidad del País Vasco, 2009, pp. 181-268.

DELL' AQUILA, E. *El Dharma en el Derecho tradicional de la India*. Salamanca: Ediciones de la Universidad de Salamanca, 1994.

DEWEY, J. *El niño y el programa escolar. Mi credo pedagógico.* Buenos Aires: Editorial Losada, 1948.

DIEZ DE VELASCO, M. *Instituciones de Derecho Internacional Público*. Madrid: Tecnos, 2009.

DOUGLAS, F. "Striving to be professional in a post- professional world". *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía, REOP*. Vol. 21, Nº 3, 3er Cuatrimestre, 2010, pp. 561-570.

DRUCKER, P.F. *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*. New York: Harper and Row, 1969.

EISNER, E. W. *The educational imagination*. New York: MacMillan, 1985.

ESCRIBANO, A. Y DEL VALLE, A. (Coords.), *El Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta metodológica en Educación Superior*. Madrid: Narcea, S.A, 2008.

ESTÉVEZ ARAUJO, J. A. "La globalización y las transformaciones del Derecho". En ZAPATERO GÓMEZ, V. (Coord.). *Horizontes de la filosofía del derecho: homenaje a Luis García San Miguel,* Madrid: Universidad de Alcalá, 2001, pp. 311-320.

FACH GÓMEZ, K. Y RENGEL, A. "El aprendizaje a través de la simulación en el *Moot Court Practice*: una estrategia docente para la mejora de la formación jurídica universitaria en el marco del EEES". *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* Núm.9, enero 2014, pp. 23 - 48 Recuperado de: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2393106

FARIÑAS DULCE, M. J. "De la Globalización Económica a la globalización del Derecho: los nuevos escenarios jurídicos". *Derechos y Libertades: revista del Instituto Bartolomé de las Casas*. V (8), Ene-jun 2000, pp.179-194.

FARIÑAS DULCE, M. J. *Globalización, Ciudadanía y Derechos Humanos*. Cuadernos "Bartolomé de las Casas". Madrid: Dykinson, 2004.

FASSBENDER, B. y PETERS, A. *The Oxford Handbook of the History of International Law.* Reino Unido: Oxford University Press, 2012.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. "La transformación de la Universidad española". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*. Enero-Abril 1999, Nº 34, p. 32.

FERNÁNDEZ TOMÁS, A. Y HUESA VINAIXA, R. "La enseñanza del Derecho internacional público: el punto de vista del alumnado", *Anales*

del Centro de Alzira de la Universidad Nacional de Educación a Distancia. 1982-1983, Nº3, pp. 17-32.

FRENCH, R. "Legal Education in Australia – A Never Ending Story". *Australiasian Law Teachers' Association Conference*. 2011. Recuperado de: http://www.hcourt.gov.au/assets/publications/speeches/current-justices/frenchcj/frenchcj04july11.pdf

FUNDACIÓN DE LA INNOVACIÓN BANKINTER. *La educación del s. XXI. Una apuesta de futuro*, 2012. Recuperado de: http://www.fundacionbankinter.org/system/documents/8498/original/FTFXVI_Educacion_FINAL.pdf

FUNDACIÓN CONOCIMIENTO Y DESARROLLO. *Informe CYD 2013. La contribución de las universidades españolas al desarrollo.* Recuperado de:http://www.crue.org/Boletin/Documents/73Boletin/Informe_CYD_2013.pdf

GARCÍA FRAILE, J. A y SABÁN VERA, C. *Un nuevo modelo de formación para el siglo XXI: la enseñanza basada en competencias*. Barcelona: Davinci, 2008.

GARCÍA RUIZ, M. J. "Impacto de la globalización en la universidad europea del s. XXI". *Revista de Educación*. 2011, Nº 356, septiembre-diciembre, pp. 509-529.

GARCÍA SAN JOSÉ, D. *La enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional Público en el Espacio Europeo de Educación Superior.* Murcia: Ediciones Laborum, 2005.

GARCÍA SEGURA, C. "La globalización en la sociedad internacional contemporánea: dimensiones y problemas desde la perspectiva de las relaciones internacionales". En *Cursos de Derecho Internacional de Vitoria-Gasteiz 1998*. País Vasco: Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, 1999, pp. 315-350.

GARDNER, H. *Las cinco mentes del futuro*. Barcelona: Paidós, 2007.

GARDNER, H. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender.* Barcelona: Paidós, 2000.

GARVIN, D. "Making the case. Professional education for the world of practice". Harvard Magazine. 2003, September - October, pp. 56-107. Recuperado de: http://harvardmag.com/pdf/2003/09-pdfs/0903-56.pdf

Gibson, R. Critical Theory and Education. London: Hodder and Stoughton, 1986.

GIDDENS, A. Consecuencias de la Modernidad. Madrid: Alianza Editorial, 1993.

GIDDENS, A. *Un mundo desbocado.* Madrid: Editorial Taurus, 2001.

GIMENO SACRISTÁN, J. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum.* Madrid: Ed. Morata, 2010.

GIROUX, H. *Teoría y resistencia en educación*. México D.F.: Siglo veintiuno editores, 2004.

GONZÁLEZ MORALES, F. "Cultura judicial y enseñanza del Derecho en Chile". http://www.palermo.edu/derecho/pdf/Bibliografia-clinicas-juridicas/cultura_judicial_y_ensenanza_del_derecho_en_Chile.pdf

GONZÁLEZ, J. y YAROSH, M. "Building Degree Profiles. The Tuning Approach". *Tuning Journal for Higher Education.* Issue No. 1, November 2013, pp. 37-71.

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.). *Tuning América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe Final – Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2003.

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.). *Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia. Una introducción*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.). *Tuning Educational Structures in Europe.* Informe Final – Fase 2. Bilbao: Universidad de Deusto, 2006.

GONZÁLEZ, J. y WAGENAAR, R. (eds.). *Una introducción a Tuning Educational Structures in Europe. La contribución de las universidades al proceso de Bolonia*. Una introducción. Bilbao: Universidad de Deusto, 2009.

GOÑI ZABALA, J. M. *El Espacio Europeo de Educación un reto para la Universidad.* Barcelona: Ed. Octaedro/Ice Universidad de Barcelona, 2005.

GORDILLO PÉREZ, L. I. "Constitución, constitucionalización y constitucionalismo de la Unión Europea". Estudios de Deusto, Vol. 53/2, julio-diciembre 2005 pp. 253-306.

GORDILLO PÉREZ, L. I., *Constitución y ordenamientos supranacionales*, CEPC, Madrid, 2012, especialmente, pp. 353-398.

GORDILLO PÉREZ, L. I., Interlocking Constitutions.Towards an Interordinal Theory of National, European and UN Law, Hart, Oxford, 2012, especialmente, 228-257.

GORDILLO PÉREZ, L. I., «Hacia una progresiva constitucionalización del poder sancionador del consejo de Seguridad de la ONU», *Estudios constitucionales: Revista del Centro de Estudios Constitucionales*, Año 10, núm. 1, 2012, pp. 201-244.

GORDILLO PÉREZ, L. I.; MARTINICO, G., Historias del País de las Hadas. La jurisprudencia constitucionalizadora del Tribunal de Justicia, Civitas, Madrid, 2015, especialmente, pp. 197-231

GROSS, L. "The peace of Westphalia, 1648 –1948". *The American Journal of International Law,* Nueva York, 1948, p. 20. Recuperado de: http://www.jstor.org/stable/2193560?seq=1

GROSSI, P. *De la codificación a la globalización del Derecho*. Navarra: Aranzadi, 2010.

GRÜN, E. "Los nuevos sistemas jurídicos del mundo globalizado". *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, nº 4, 2000/2001, pp. 1-13.

GUÉHENNO, J. M. "Globalization and the International System". En PLATTNER, M. F. y SMOLAR, A. *Globalization, Power and Democracy.* Estados Unidos: Johns Hopkins University Press, 2000, pp. 14-28.

HART, H. L. A. "Scandinavian Realism". *Cambridge Law Journal*. 1959, Volume 17, Issue 02-November, pp. 233-240.

HART, H. L. A. "El positivismo jurídico y la separación entre el derecho y la moral", en *Derecho y moral. Contribuciones a su análisis*. Buenos Aires: Depalma, 1962.

HELD, D., MCGREW, A., GOLDBLATT, D. y PERRATON, J. *Global transformations: Politics, Economics and Culture.* California: Stanford University Press, 1999.

HENDERSON, B. R. "Asking the lost question: What is the purpose of law school?" *Journal of Legal Education,* 53, March, 2003, pp. 48-79.

HERNANDO, J. "Una perspectiva histórico comparada de los modelos de planes de estudio de derecho". En RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. Y GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M. *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*. Pamplona: Thomson Aranzadi, 2009.

HESS , G. F. y FRIEDLAND, S. *Techniques for teaching law.* Durham, NC: Carolina Academic Press, 1999.

HIERRO, L. L. *El realismo jurídico escandinavo. Una teoría empirista del derecho.* Madrid: Editorial Iustel, 2009.

HIPKINS, R. *The nature of the key competences. A background paper.* New Zealand: Wellington, 2006.

HIRST, P. y THOMPSON, G. *Globalization in question.* Tercera edición. Reino Unido: Polity Press, 2009.

HOBBES, T. *Leviatán o la materia, forma y poder de una república, eclesiástica y civil.* México: Fondo de Cultura Económica, 2005.

HOUSE, E. R. y HOWE, K. R. Valores en evaluación e investigación social. Madrid: Ediciones Morata, 1999.

HUESCH, C. W. *Direct Effect of WTO Agreements: Practices and Arguments.* Alemania: Peter Lang, 2012, pp. 22-23.

IGLESIAS VÁZQUEZ, M. A. "Simulación de juicios: los *Law Moot Court*". En PALOMINO LOZANO, R. y RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. (Dirs.). *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho.* Pamplona: Thomson Aranzadi, 2009, pp. 273-281.

JACKSON, J. H. *Soberanía, la OMC y los fundamentos cambiantes del Derecho internacional*. Madrid: Marcial Pons, 2009.

JACKSON, PH. W. *La vida en las aulas.* Madrid: Morata, 2001.

JAMES, N. "A brief History of Critique in Australian Legal Education". *Melbourne University Law Review.* 2000, 24 (3). Recuperado de: http://www.austlii.edu.au/au/journals/UQLRS/2000/1.html

JEROME, F. “Why not a Clinical Lawyer-School?”. *University of Pennsylvania. Law Review,* 1933, nº 81, pp. 907-923.

JESSUP. P. C. “The subjects of a modern law of nations”. En KIRTON, J. J. y MADUNIC, J. *Global Law*. Reino Unido: Ashgate, 2009, pp. 30-54.

JIMÉNEZ ASENSIO, R. ”La formación de los empleados públicos tras el EBEP: ¿cambio de paradigma?”. *Revista Vasca de Administración Pública*, núm. 87-88/2010, pp. 637-688. Recuperado de: https://www.euskadi.net/r61-s20001x/es/t59aWar/t59aMostrarFicheroServlet?t59aIdRevista=2&R01HNoPortal=true&t59aTipoEjemplar=R&t59aSeccion=38&t59aContenido=20&t59aCorrelativo=1&t59aVersion=1&t59aNumEjemplar=88

JIMÉNEZ A., CABACO , A. y VILLAR, F. *Proyecto Piloto de Pedagogía y Psicología al sistema de créditos europeos ECTS.* Burgos: Universidad de Burgos, 2005.

JIMÉNEZ GARCÍA, F. “El Derecho Internacional como necesidad y factor social: Reflexiones sobre su fundamento, concepto y método”. *Revista Española de Relaciones Internacionales*. Núm. 2, pp. 119-151.

JIMÉNEZ PIERNAS, C. *Introducción al Derecho Internacional Público: práctica española. Adaptado al EEES.* Madrid: Tecnos, 2010.

JOUANNET, E. *The Liberal-Welfarist Law of Nations. A History of International Law.* Reino Unido: Cambridge University Press, 2012.

KEANE, J. "Reflexiones sobre la sociedad civil global". En VIDAL BENEYTO, J. *Hacia una sociedad civil global : desde la sociedad mundo*. Madrid: Ed. Taurus, 2003.

KELSEN, H. *La teoría pura del derecho: introducción a la problemática científica del derecho*. Buenos Aires: Losada, 1941.

KING, D. B. *Legal Education for the 21st Century*. Colorado: Fred B Rothman & Co, 1999.

KNIGHT, J. "Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS". *UNESCO* Recuperado de: http://www.unesco.org/education/studyingabroad/highlights/global_forum/gats_he/jk_trade_he_gats_implications.pdf

KRITZER, H. M. "The Professions Are Dead, Long Live the Professions: Legal Practice in a Postprofessional World". *Law & Society Review*. 1999, Vol. 33, No. 3, Changing Employment Statuses in the Practice of Law, pp. 713-759.

LAPORTA, F. J. *La enseñanza del Derecho. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid*. Madrid: Librería del BOE, 2002.

LAPORTA, F. J. "Globalización e imperio de la ley. Algunas dudas westfalianas". En CANCIO MELIÁ, M. (Coord.) *Globalización y Derecho*. Anuario de la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Madrid – Boletín Oficial del Estado, número 9, 2005, pp. 177-197.

LIDMAN, R. "Proyección Social en la Facultad de Derecho de la Universidad de Seattle en los Estados Unidos". En PEÑA JUMPA, A. (Coord.), *Proyección social de derecho y clínicas jurídicas en las Universidades de América del siglo XXXI.* Madrid: Dykinson, 2005, pp. 84-90.

LINDE PANIAGUA, E. *El proceso de Bolonia: un sueño convertido en pesadilla*. Navarra: Aranzadi, 2010.

LLORENTE GÓMEZ DE SEGURA, C. "La lección expositiva en materias jurídicas". En PALOMINO LOZANO, R. y RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. (Dirs.). *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*. Pamplona: Thomson Aranzadi, 2009, pp. 127-132.

MACCRATE, R. "Preparing lawyers to participate effectively in the legal profession". *Journal of Legal Education,* 44, 1994, pp. 89-95.

MARTINES, F. "Direct Effect of Internacional Agreements of the European Union". European Journal of International Law, Vol. 25, Núm. 1, 2014, pp. 129-147.

MCLUHAN, M. La Aldea Global. Barcelona: Gedisa, 2015.

MCLUHAN, M. *La Galaxia Gutenberg.* Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2015.

MCLUHAN, M. *Understanding Media*. Reino Unido: Routledge, 2001.

MASUDA, Y. *La sociedad informatizada como sociedad post-industrial*, FUNDESCO y Editorial Tecnos, Madrid, 1984.

MAYOR RUIZ, C. (Coord.), *Enseñanza y aprendizaje en la educación superior,* Octaedro, Barcelona, 2003.

MEADOWS, D. H. *Thinking in Systems*. Estados Unidos: Library of Congress, 2008.

MENDIETA NÚÑEZ, L. "Apuntes para la Historia de la Facultad de Derecho". *Revista de la Escuela Nacional de Jurisprudencia.* Tomo I, septiembre-diciembre, Núm. 4, 1939, pp. 385-419. Recuperado de: http://www.juridicas.unam.mx/publica/librev/rev/facdermx/cont/10/pr/pr6.pdf

MERRYMAN J. H. *The Civil Law Tradition*. California: Stanford University Press, 1985.

MORALES VALLEJO, P. "Implicaciones para el profesor de una enseñanza centrada en el alumno". *Miscelánea Comillas*. 2006, Vol. 64, núm. 124, pp. 11-12.

MOREIRO GONZÁLEZ, C. J. "El Principio de Democracia Participativa en el Proyecto de Tratado de Constitución Europea". *Cuadernos Europeos de Deusto.* 2004, Número 30, pp. 141-161.

MOREIRO GONZÁLEZ, C. J. "Lagunas jurídicas internacionales y jurisdicciones locales". *Revista Española de Relaciones Internacionales*. Septiembre, 2004, Núm. 4, p.13.

NEIROTTI, N. "Evaluation in Latin America: Paradigms and practices". *New Directions for Evaluation*. 2012, 10.1002/ev.20014, pp. 7-16.

OHMAE, K. *The next global stage: challenges and opportunities in our borderless world.* Estados Unidos: Prentice Hall, 2005.

ORTEGA Y GASSET, J., *Misión de la Universidad.* Edición de Palma, R. J. A., con indicaciones y notas para los cursos y conferencias, Buenos Aires, 2001. Recuperado de: http://www.esi2.us.es/~fabio/mision.pdf

OSTERTAG, J. R. "Legal Education in Germany and the United States – A Structural Comparison", Vanderbilt Journal of Transnational Law, No. 26, 1993-94, pp. 301, 321.

PASTOR RIDRUEJO, J. A. *Curso de Derecho Internacional Público y Organizaciones Internacionales*. Madrid: Tecnos, 2010.

PASTOR, M. L., MARTÍNEZ MUÑOZ, L. F., LÓPEZ PASTOR, V. M. (Coords.), *La innovación docente en el EEES.* Almería: Universidad de Almería, 2009.

PEÑA JUMPA, A. (Coord.). *Proyección social de derecho y clínicas jurídicas en las Universidades de América del siglo XXXI.* Madrid: Dykinson, 2005.

PEÑUELAS I REIXACH, L. *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España- Una perspectiva de Derecho comparado*. Madrid: Marcial Pons, 2009.

PÉREZ GONZÁLEZ, M. "La subjetividad internacional (I)". En DIEZ VELASCO, M. *Instituciones de Derecho Internacional Público*. Madrid; Tecnos, 2009, pp. 271-291.

PÉREZ GONZÁLEZ, M. "La subjetividad internacional (II): La personalidad internacional de otros sujetos". En DIEZ VELASCO, M.

Instituciones de Derecho Internacional Público. Madrid; Tecnos, 2009, pp. 292-313.

PÉREZ TREMPS, P. "Derecho comunitario y bloque de constitucionalidad". En PÉREZ CALVO, A. (Coord.) Normativa básica en el ordenamiento jurídico español, 1990, pp. 209-213.

PIETERSE, J. N. "Globalization as hybridization". En FEATHERSTONE, M., LASH, S. Y ROBERTSON, R. (Eds.) Global modernities. Londres: Sage, 1995, pp. 45-65.

PINILLA BURGOS, R. "La propuesta de Krause de una Federación Europea de Estados (1814) a la luz de su concepción universal del Derecho. Krause's proposal of a European Federation of States (1814) in the light of its universal conception of the Law". *Bajo Palabra. Revista de Filosofía.* Época 2, núm. 8, 2013, pp. 323-334.

POSNER, G. *Análisis del currículo,* México: Mc Graw Hill, 2005.

QUINTERO OLIVARES, G. *La enseñanza del Derecho en la encrucijada. Derecho académico, docencia universitaria y mundo profesional*. Navarra: Aranzadi, 2010.

RAKOFF, T. Y MINOW, M. "A Case for Another Case Method", *Vanderbilt Law Review*. 2007, Vol. 60:2:597, pp. 597-607.

RITZER, G. *La globalización de la Nada*. Madrid: Editorial Popular, 2006.

RESTREPO, M. E. *Globalización y Derecho.* Bogotá: Politécnico Grancolombiano, 2003.

RIEGLE, R. "Education in the Information Age", 2007. Recuperado de: http://people.coe.ilstu.edu/rpriegle/wwwdocs/educationinfoage.htm

ROBERTSON, R. "Globalization theory 2000+: Major problematics". En RITZER, G. Y SMART, B. (Eds.), *Handbook of social theory*. Londres: Sage, pp. 458-471.

RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. Y GOÑI RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M. *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*. Pamplona: Thomson Aranzadi, 2009.

RODRÍGUEZ GARAVITO, C. A. "Navegando la globalización: un mapamundi para el estudio y la práctica del derecho en América Latina". En RODRÍGUEZ GARAVITO, C. A. (Coord.) *El derecho en América Latina. Un mapa para el pensamiento jurídico del siglo XXI.* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2011, pp. 69-87.

RODRÍGUEZ ROSADO, B. "La adaptación a Bolonia de los estudios jurídicos: autocomplacencia inglesa, resistencia alemana". REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa Núm.3, enero 2011, pp. 55 – 66. Recuperado de: http://elpais.com/diario/2010/03/09/sociedad/1268089206_850215.html

ROSS, A. *Hacia una ciencia realista del Derecho*. Buenos Aires: Abeledo-Perrot, 1961.

ROSS, A. “El concepto de validez y el conflicto entre el positivismo jurídico y el Derecho Natural (Validity and the conflict between legal positivism and natural law)”. *Revista Jurídica de Buenos Aires*. 1961/2, Nº4, pp. 46-93.

RUBIO, E. M., PARDO, M. M. y FARIAS, M. (Coords.). *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al EEES.* Murcia: Ediciones de la Universidad de Murcia, 2010.

RUBIO LLORENTE, F. “El bloque de constitucionalidad”. En RETORTILLO BAQUER, M. Estudios sobre la Constitución española: Homenaje al profesor Eduardo García Enterría, 1991, pp. 3-28.

RUESCHEMEYER, D. Lawyers and their society: a comparative study of legal profession in Germany and in the United States, Cambridge, Massachusetts : Harvard University Press, 1973.

SÁENZ, A., *La Universidad en la nueva economía.* Cuadernos del Consejo de Coordinación universitaria, Madrid, Secretaría General Técnica, 2002.

SALABURU, P. *La universidad en la encrucijada, Europa y EEUU.* Madrid: Ed. Academia Europea de Ciencias y Artes, 2007.

SALOMÓN, L. “La formación del jurista europeo en la sociedad del conocimiento”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 2006, Vol. 3, nº1, abril, pp. 1-8.

SÁNCHEZ, V. M. (Dir.) *Derecho Internacional público*. Barcelona: Huygens Editorial, 2009.

SCHEUERMAN, W., "Reflexive Law and the Challenge of Globalization", Journal of Political Philosophy, Vol. 9, University of Minnesota, 2001, p. 81-91.

SCHMIDT, F. "The Uppsala School of Legal Thinking". *Scandinavian Studies in Law*. 1978, pp. 171-175.

SCOVILLE, R. M. "Socializing Students: Law Schools and the Efficacy of International Norms". *Social Science Research Network*, March 1, 2015. Recuperado de: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2570979

SHULMAN, M. R. "Moot Court on Global Language of Trade, Op-Ed on the Vis Court". *New York Law Journal,* 2007. Recuperado de: http://www.cisg.law.pace.edu/cisg/biblio/shulman2.html

SIMON, H. A. "The impact of the Computer on Management", presentado en la 15 Conferencia Mundial de la CIOS, Tokio, Japón, 1969.

SMITH, D. E. "*Mini-Moot Court*: Use of Abbreviated Simulation in Teaching Constitutional Law". *APSA 2010 Teaching and Learning Conference Paper.* Recuperado de: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=1548923.

SOLER, F. *Mundialización, globalización y sistema capitalista.* Madrid: Alianza Editorial, 1999.

SOUSA SANTOS, B. D. *La globalización del derecho. Los nuevos caminos de la regulación y la emancipación.* Colombia: Universidad Nacional de Colombia, 1998.

SOUSA SANTOS, B. D. *La Universidad en el siglo XXI. Para un reforma democrática y emancipadora de la Universidad*. Recuperado de: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/universidad_siglo_xxi-.pdf

STAKE, R. E. Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares. Barcelona: Editorial Grao, 2004.

STEIN, R. M. "The path of Legal Education from Edward I to Langdell: a history of insular reaction". *Pace Law Faculty Publications.* 1981, Paper 228, pp. 429-454. Recuperado de: http://digitalcommons.pace.edu/lawfaculty/228

STEIN, T. "The Compatibility of the European Fund to fight youth unemployment" with the German Legal Order". En Moreiro González, C. *The New Deal for Europe Revisited*. Madrid: Difusión Jurídica y Temas de Actualidad S.A., 2015, pp. 49-58.

STENHOUSE, L. Investigación y desarrollo del curriculum. Madrid: Ed. Morata, 1984.

STEVENS, R. *Law School. Legal Education in America from the 1850s to the 1980s*. Estados Unidos: The University of north Caroline Press, 1983.

STONE WISKE, M. (Coord.). La Enseñanza para la Comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica. Buenos Aires: Paidós, 1998.

STUFFLEBEAM, D. L. Y SHINKFIELD, A. J. *Evaluación sistemática: Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós, 1987.

STUFFLEBEAM, D. L. Y SHINKFIELD, A. J. *Evaluation theory, models, and applications*. San Francisco: Wiley: Jossey-Bass, 2007.

TOLEDO, F. y MICHAVILA, F. Empleo y nuevas titulaciones en Europa. Madrid: Tecnos, 2009.

TOMLINSON, J. *Globalización y cultura*. Reino Unido: Oxford University Press, 2001.

TORRES SANTOMÉ, J. El currículum oculto. Madrid: Morata, 1991.

TUNING AMÉRICA LATINA. CLAR, Crédito Latinoamericano de Referencia. Bilbao: Universidad de Deusto, 2013.

TYLER, R. W. *Principios básicos del currículo*. Buenos Aires: Editorial Troquel, 1973.

UNESCO. *Hacia las sociedades del conocimiento*. UNESCO, 2005.

UNIVERSIDAD DE DEUSTO. *Marco Pedagógico UD. Orientaciones Generales.* Bilbao: Universidad de Deusto, 2001.

URTEAGA, E. "Sociología de las profesiones: una teoría de la complejidad". *Lan Harremanak. Revista de Relaciones Laborales*. 2008, Número 18, pp. 169-198.

VICENTE CUERVO, M. y LÓPEZ MENÉNDEZ, A. "Indicadores de la Sociedad de la Información. Una revisión crítica" *Anales de Economía Aplicada*, XVII Reunión ASEPELT- España, Almería, 2003.

VIDAL PRADO, C. "Los sistemas de evaluación de la docencia e investigación jurídica en España". III Simposio Compostelano sobre Enseñanzas Jurídicas. Simposio Xacobeo – Derecho en Bolonia, 2010.

VIDAL PRADO, C. *La libertad de cátedra: un estudio comparado.* Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2001.

VILLA SÁNCHEZ, A. Y POBLETE RUIZ, M. "Evaluación de competencias genéricas: principios, oportunidades y limitaciones". *Borbón*. 2011, Número 63, pp. 147-170.

VILLA SÁNCHEZ, A. Y POBLETE RUIZ, M*. Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007.

VISO ALONSO, J. R. *Qué son las competencias. Enseñar y aprender por competencias.* Madrid: Editorial EOS, 2010.

WALKER, N. "Postnational Constitutionalism and Postnational Public Law: a tale of two neologims" , Edinburgh School of Law Research Paper. No 2012/20, Agosto, 2012, pp. 61-85 Recuperado de: http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2138145

WEBER, M. *L'éthique protestante et l'esprit du capitalisme*. Paris: Plon, 1964.

WEINBERG, G. M. *An Introduction to General Systems Thinking.* Estados Unidos: Weinberg & Weinberg, 2011.

WEILLER, J. H. H, "The Geology of International Law – Governance, Democracy and Legitimacy " Heidelbert Journal of International Law, 2004, pp. 547-562.

WILENSKY, H. "The professionalization of everyone?". *American Journal of Sociolog.*1964, Nº 2, pp. 137-158.

WITKER, J. "La enseñanza clínica como recurso de aprendizaje jurídico". Academia. Revista sobre enseñanza del Derecho. 2007, Año 5, número 10, pp. 181-207 Recuperado de: http://www.derecho.uba.ar/publicaciones/rev_academia/revistas/10/la-ensenanza-clinica-como-recurso-de-aprendizaje-juridico.pdf

ZUMBANSEN, P. "Transnational Law", *Elgar encyclopedia of comparative law,* Reino Unido, 2006, p. 738.

ZWEIGERT, K y KÖTZ, H. *Introducción al derecho comparado.* México: Oxford University Press, 2002.

II. DOCUMENTOS

ANECA. Guía de apoyo para la elaboración de la Memoria de Verificación de Títulos Oficiales Universitarios (Grado y Máster) 2012. Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/325330/verifica_guia_gradoymaster_090108.pdf

ANECA. *Libro Blanco. Título de Grado en Derecho.* Recuperado de: http://www.aneca.es/var/media/150240/libroblanco_derecho_def.pdf

CEDEFOP. Terminology of European Education and Training Policy. Publications Office: Luxemburg, 2008. Recuperado de: http://www.cedefop.europa.eu/en/Files/4064_EN.PDF

COMISIÓN EUROPEA. Informe *New Skills for New Jobs*, elaborado por un grupo de expertos de la Comisión Europea en febrero de 2010. Recuperado de: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568

CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (CRUE). Informe Universidad 2000, Barcelona, España, 2000. Recuperado de: http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm

DALY, H. E. "Globalization versus Internationalization – some implications". Ecological Economics, núm. 31, 1999, p. 31-37. Recuperado de: http://www.uvm.edu/~jdericks/EEtheory/Daly_on_Globalization.pdf

22º Congreso Mundial de Filosofía Jurídica y Social – 2005. Declaración de Granada sobre la globalización: http://www.globalizacion.org/globalizacion/GlbzDeclaracionGranada.htm

EUROPEAN COMMISSION. Europe's challenges, your opportunities. Your career with the European Institutions, p. 14. Recuperado de: http://europa.eu/epso/doc/eu_careers_brochure.pdf

MAGNA CHARTA UNIVERSITATUM. Recuperado de: http://www.magna-charta.org/default.aspx?lang=en

Manifiesto de profesores de Derecho contra el Plan Bolonia, 2009.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE ESPAÑOL. *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*, 2006. Recuperado de: http://www.industriales.upct.es/pdfs/propuesta_renovacion_crue.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE ESPAÑOL. Comisión para la Renovación de Metodologías Educativas en la Universidad. "Propuesta para la Renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad", 2006. Recuperado de: http://www.unizar.es/ice/images/stories/calidad/PROPUESTA_RENOVACION.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE ESPAÑOL. "¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV)". Recuperado de: https://sede.educacion.gob.es/publiventa/detalle.action?cod=14909

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE ESPAÑOL. Secretaría General de Universidades. "Estrategia 2015. Universidades para el progreso, el bienestar y la competitividad, del gobierno de España". Recuperado de: http://www.mecd.gob.es/dctm/universidad2015/documentos/estrategiauniversidad2015univ.pdf?documentId=0901e72b80049f2a

MINISTROS DE EDUCACIÓN EUROPEOS. "Budapest-Vienna Declaration on the Higher Education Area". Comunicado de la reunión de los Ministros de Educación europeos en Budapest, 26-27 de abril de 2012. Recuperado de: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Budapest-Vienna_Declaration.pdf

MINISTROS DE EDUCACIÓN EUROPEOS. "Comunicado de Yerevan". Comunicado de la reunión de los Ministros de Educación europeos en Yerevan, el 14 y 15 de mayo de 2015. Recuperado de: http://www.ehea.info/Uploads/SubmitedFiles/5_2015/112705.pdf

Ministros de Educación Europeos. "Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area". Comunicado de la reunión de los Ministros de Educación europeos en Bucarest, 10-12 de marzo de 2010. Recuperado de:

http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/Bucharest%20Communique%202012%281%29.pdf

MINISTROS DE EDUCACIÓN EUROPEOS. "Declaración de Bolonia". Declaración conjunta de los Ministros de Educación europeos en Bolonia, el 19 de junio de 1999. Recuperado de:

http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf

MINISTROS DE EDUCACIÓN EUROPEOS. "Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido)". La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998. Recuperado de:

http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/SORBONNE_DECLARATION1.pdf

MINISTROS DE EDUCACIÓN EUROPEOS. "The European Higher Education Area - Achieving the Goals". Comunicado de la reunión de los Ministros de Educación europeos en Bergen, de 19-20 de mayo de 2005. Recuperado de:

http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Bergen_Communique1.pdf

MINISTROS DE EDUCACIÓN EUROPEOS. "Realising the European Higher Education Area". Comunicado de la reunión de los Ministros de Educación europeos en Berlín, de 19 de septiembre de 2003. Recuperado de:

http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Berlin_Communique1.pdf

MINISTROS DE EDUCACIÓN EUROPEOS. "The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade". Comunicado de la reunión de los Ministros de Educación europeos en Lovaina, de 28-29 de abril de 2009. Recuperado de: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiqué_April_2009.pdf

MINISTROS DE EDUCACIÓN EUROPEOS. "Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world". Comunicado de la reunión de los Ministros de Educación europeos en Londres, de 18 de mayo de 2007. Recuperado de: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/London_Communique18May2007.pdf

MINISTROS DE EDUCACIÓN EUROPEOS. "Towards the European Higher Education Area". Comunicado de la reunión de los Ministros de

Educación europeos en Praga, el 19 de mayo de 2001. Recuperado de: http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA INDIA. "The Report of the University Education Commission", 1962. Recuperado de: http://www.teindia.nic.in/Files/Reports/CCR/Report%20of%20the%20University%20Education%20Commission.pdf

NACIONES UNIDAS. United Nations Competencies for the Future. Recuperado de: https://careers.un.org/lbw/attachments/competencies_booklet_en.pdf

NATIONAL KNOWLEDGE COMMISSION. Report of the working group on Legal Education. Recuperado de: http://knowledgecommission.gov.in/downloads/documents/wg_legal.pdf

NEW YORK CITY BAR. "Developing Legal Careers and Delivering Justice in the 21st Century". Recuperado de: http://www2.nycbar.org/pdf/developing-legal-careers-and-delivering-justice-in-the-21st-century.pdf

OHCHR. "La abolición de la esclavitud y sus formas contemporáneas", Nueva York: Naciones Unidas, 2002. Recuperado de: http://www.ohchr.org/Documents/Publications/slaverysp.pdf

OECD, *OECD Guide to Measuring the Information Society 2009,* OECD Publishing, 2009. Recuperado de: http://www.oecd.org/sti/sci-tech/43281062.pdf

OECD, *OECD Guide to Measuring the Information Society 2011,* OECD Publishing, 2011. Recuperado de: http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9311021e.pdf

OEI - Organización de Estados Iberoamericanos. Estudio estadístico sobre los sistemas educativos nacionales. Recuperado de: http://www.oei.es/quipu/espana/ESPA17.PDF

OMC. "El acuerdo general sobre el comercio de servicios (AGCS): objetivos, alcance y disciplinas". Recuperado de: http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/gatsqa_s.htm

OMPI. Propiedad intelectual y conocimientos tradicionales. Recuperado de: http://www.wipo.int/edocs/pubdocs/es/tk/920/wipo_pub_920.pdf

RODRÍGUEZ ÁVILA, N. *Los Abogados ante el s. XXI*. Tesis Doctoral presentada en la Universidad de Barcelona en 2001.

SCOVILLE, R. M. "Why Teaching International Law Matters". Just Security, Marzo, 2015. Recuperado de: http://justsecurity.org/20732/teaching-international-law-american-universities-matters/

TALWAR, R. Y HANCOCK, T. *The shape of Jobs to come.* Possible New Careers Emerging from Advances in Science and Technology, 2010. Recuperado de: http://fastfuture.com/wp-content/uploads/2010/01/FastFuture_Shapeofjobstocome_FullReport1.pdf

TRIBUNAL EUROPEO DE DERECHOS HUMANOS. The assistant lawyers' scheme *at the European Court of Human Rights.* Recuperado de: http://www.echr.coe.int/Documents/Scheme_assistant_lawyers_ENG.pdf

UNESCO. *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, 1998. Recuperado de:

http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm

PROGRAMA SÓCRATES. Guía para la alineación de programas académicos: un ejemplo concreto". Colombia: Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, 2015.

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES. FACULTAD DE DERECHO – PROGRAMA SÓCRATES – FORMACIÓN DOCENTE. *Manual para el Aprendizaje Basado en Problemas,* 2001. Recuperado de: http://programasocrates.uniandes.edu.co/pdfs/manualPBL.pdf

UNIVERSIDAD DE VALENCIA. I JORNADAS DE LA FACULTAD DE DERECHO PARA LA CONVERGENCIA EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR, UNIVERSIDAD DE VALENCIA, 2006

Recuperado de: http://www.uv.es/ceshu/estudios/estudios.pdf

III. LEGISLACIÓN

Carta de las Naciones Unidas firmada en San Francisco, Estados Unidos el 26 de junio 1945 entrada en vigor: 24 de octubre de 1945, de conformidad con el artículo 110. Recuperado de: http://www.un.org/es/documents/charter/chapter1.shtml

Corrección de errores del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas (BOE 28 de marzo de 2009).

Corrección de errores del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. (BOE 21 de julio de 2009).

Dictamen del Comité Económico y Social «La sociedad civil organizada y la gobernanza europea», de 25.4.2001, DO C 193 de 10.7.2001.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

JEFATURA DEL ESTADO. Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación

MINISTERIO DE RELACIONES EXTERIORES. Orden AEC/682/2015, de 13 de abril, por la que se convoca proceso selectivo para ingreso, por el sistema general de acceso libre, en la Carrera Diplomática". Recuperado de: http://www.boe.es/boe/dias/2015/04/20/pdfs/BOE-A-2015-4252.pdf

Orden EDU/1434/2009, de 29 de mayo, por la que se actualizan los anexos del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

Orden EDU/268/2010, de 11 de febrero, por la que se modifica la Orden EDU/1434/2009, de 29 de mayo, por la que se actualizan los anexos del Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

Orden EDU/3242/2010, de 9 de diciembre, por la que se determina el contenido de la fase específica de la prueba de acceso a la universidad que podrán realizar quienes estén en posesión de un título de técnico superior de formación profesional, de técnico superior de artes plásticas y diseño o de técnico deportivo superior y equivalentes.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la *Ordenación de las Enseñanzas Universitarias Oficiales*, publicado en el BOE núm. 260, Madrid, 30 de octubre de 2007. Este Real Decreto deroga los Reales Decretos 55/2005 y 56/2006.

Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre*, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales.*

Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, por el que se aprueba el *Reglamento de la Ley 34/2006, de 3 de octubre, sobre el acceso a las*

profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales. Publicado en el BOE núm. 143, de 16 de junio de 2011.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas.

Real Decreto RD 558/2010, de 7 de mayo de 2010, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas. (BOE nº 113, sábado 8 de mayo de 2010).

Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. Versión consolidada. Publicado en el Diario Oficial de la Unión Europea el 30 de marzo de 2010, C 83/49.

IV. JURISPRUDENCIA

Asunto T-315/01, *Kadi* vs. *Consejo y Comisión*, STPI 21 septiembre 2005 [ECLI:EU:T:2005:332].

Asunto T-306/01, Ahmed Ali Yusuf y Al Barakaat International Fundation vs. Consejo y Comisión, STPI 21 septiembre 2005 [ECLI:EU:T:2005:331].

Asuntos acumulados C-402/05 P, C-415/05 P, *Yassin Abdullah Kadi y Al Barakaat International Foundation* v. *Consejo y Comisión*, STJCE 3 septiembre 2008 [ECLI:EU:C:2008:461].

Asunto T-85/09, *Yassin Abdullah Kadi* vs. *Consejo*, STG 30 septiembre 2010 [ECLI:EU:T:2010:418].

Asuntos acumulados C-584/10 P, C-593/10 P y C-595/10 P, *Comisión, Reino Unido de Gran Bretaña e Irlanda del Norte y Consejo v. Yassin Abdullah Kadi*, STJCE de 18 julio 2013 [ECLI:EU:C:2013:518].

V. PÁGINAS WEB CONSULTADAS

AECID. Agencia Española para la Cooperación y el Desarrollo. http://www.aecid.es/ES

AELC. Asociación Europea de Libre Comercio: http://www.efta.int

Akin Gump Strauss Hauer & Feld: https://www.akingump.com/en/index.html

ALICE – Strange Mirrors, Unsuspected Lessons: Leading Europe to a new way of sharing the world experiences. Recuperado de:

http://alice.ces.uc.pt/en/index.php/about/?lang=en#sthash.ZiwsqaxE.dpuf

American Bar Association: http://www.americanbar.org/aba.html

Amnistía Internacional: https://www.es.amnesty.org/index.php

ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. http://www.aneca.es

ANECA. Agencias autonómicas para la evaluación de la calidad y acreditación universitaria. http://www.aneca.es/Agencias-de-las-Comunidades-Autonomas

All India Bar: http://www.allindiabar.org

Australian Bar Association: http://www.austbar.asn.au

Baker & Mckenzie: http://www.bakermckenzie.com/es-MX/Spain/

Bar Council of India. . Página web oficial de la agrupación de abogados de la India: http://www.barcouncilofindia.org,

Boletín Oficial del Estado: www.boe.es

BRAC (Bangladesh Rural Advancement Committee): http://www.brac.net

Cámara de Comercio Internacional de París: http://www.iccwbo.org

Clifford Chance: http://www.cliffordchance.com/home.html

ClinHab – Clínica Jurídica en Derecho Inmobiliario y Mediación Residencial. Facultad de Derecho de la Universitat de Barcelona. http://www.clinicajuridicaimmobiliaria.org/es/

Clínica Jurídica – Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de las Casas. Universidad Carlos III de Madrid: http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/instituto_derechos_humanos/clinica_juridica

Clínica Jurídica (Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Europea de Madrid. http://ccsociales.universidadeuropea.es/es/practicas/area-juridica/clinica-juridica

Clínica Jurídica. Facultad de Derecho Universidad Pontificia Comillas ICADE.

http://web.upcomillas.es/centros/cent_clin_juri.aspx

Clínica Jurídica Ambiental (CJA) – Centro de Estudios de Derecho Ambiental de Tarragona CEDAT. Universidad Rovira i Virgili URV. http://www.cedat.cat/es/clinica/index.php

Clínica Jurídica para la Justicia Social. Facultad de Derecho de la Universitat de Valencia. http://www.uv.es/clinica/clinica/inicio.html

Colegio de Abogados de la India: http://www.barcouncilofindia.org

Columbia Center for New Media Teaching and Learning http://ccnmtl.columbia.edu/about/

Comisión Europea. Página web oficial dedicada a la educación continua: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-programme/doc80_en.htm

Comisión Europea: Página web oficial en la que se encuentra publicado el informe *New Skills for New Jobs*: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=568

Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI): http://www.mecd.gob.es/ministerio-mecd/organizacion/organismos/cneai/informacion-general.html

Comité Internacional de la Cruz Roja: https://www.icrc.org/es/homepage

Corte Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos: http://www.derechoshumanos.net/tribunales/CorteAfricanaDerechosHumanos.htm

Corte Interamericana de Derechos Humanos: http://www.corteidh.or.cr

Corte Internacional de Justicia: http://www.icj-cij.org/homepage/sp/

Corte Permanente de Arbitraje: http://www.pca-cpa.org

Cuatrecasas Gonçalves Pereira: http://www.cuatrecasas.com/es/

Debevoise & Plimpton LLP: http://www.debevoise.com

Deloitte: http://www2.deloitte.com/view/es_ES/es/index.htm

Deusto International Tuning Academy: http://www.unideusto.org/tuningeu/tuning-academy.html

DOCENTIA:http://www.aneca.es/media/215769/docentia_modelo_070302.pdf

EEES - Espacio Europeo de Educación Superior. http://www.eees.es/es/home

Elsa *Moot Court*: http://www.elsamootcourt.org

Erasmus Project: http://www.erasmusproject.com

European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA): http://www.enqa.eu

European Higher Education Area (EHEA): http://www.ehea.info

EY Abogados: http://www.ey.com/ES/es/home

Garrigues: http://www.garrigues.com/es/Paginas/Home.aspx

Global Jurist Review: http://www.degruyter.com/view/j/gj

Gómez-Acebo: http://www.gomezacebo-pombo.com/index.php/es/

Gray's Inn. Página web oficial de la agrupación de abogados de Reino Unido*:* http://www.graysinn.info/

Humans Rights Watch: https://www.hrw.org/es

ILSA Jessup Moot Court: http://www.ilsa.org/jessuphome

Indian National Bar Association. . Página web oficial de la agrupación de abogados de la India: https://www.indianbarassociation.org

Jams International: http://www.jamsinternational.com

INE (Instituto Nacional de Estadística). Página web oficial con estadísticas sobre el número de estudiantes matriculados en enseñanzas universitarias:

http://www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=/t13/p405&file=inebase

INE (Instituto Nacional de Estadística). Página web oficial con estadísticas sobre actividades en I+D en el año 2010, publicado por el INE: http://www.ine.es/prensa/np654.pdf

Inner Temple. Página web oficial de la agrupación de abogados de Reino Unido*:* http://www.innertemple.org.uk/

International Transparency: https://www.transparency.org

Leiden University: http://www.leiden.edu

Lifelong Learning Project: http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm

Lincoln's Inn. Página web oficial de la agrupación de abogados de Reino Unido*:* http://www.lincolnsinn.org.uk/

LLP y Lalive: http://www.lalive.ch/en/index.php

London Court of International Arbitration: http://www.lcia.org

Middle Temple. Página web oficial de la agrupación de abogados de Reino Unido*:* http://www.middletemple.org.uk/

New York International Arbitration Center: http://nyiac.org

Organización de las Naciones Unidas: http://www.un.org

Organización Mundial del Comercio: https://www.wto.org/indexsp.htm

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) – The Organization for the Economic Co-operation and Development (OECD): http://www.oecd.org

Programa Sócrates de la Facultad de Derecho de la Universidad de los Andes, Colombia : http://programasocrates.uniandes.edu.co/inicio.html

Project Zero. Página web oficial: http://www.pz.gse.harvard.edu/ten_years_at_project_zero.php

Proyecto Tuning África: http://www.tuningafrica.org

Proyecto Tuning América Latina. Página web oficial: http://tuning.unideusto.org/tuningal/

Proyecto Tuning Educational Structures. Página web oficial: http://www.unideusto.org/tuning/

Proyecto Tuning Rusia: http://www.tuningrussia.org

Proyecto Tuning Educational Structures Estados Unidos: http://tuningusa.org

Real Academia Española: http://www.rae.es

Sidley Austin LLP: http://www.sidley.com

South Australian Bar Association: http://www.sabar.org.au

Tuning Journal: http://www.tuningjournal.org/index.php/tuning

The Annual Willem C. Vis International Commercial Arbitration Moot https://vismoot.pace.edu

Tribunal Europeo de Derechos Humanos: http://www.echr.coe.int/Pages/home.aspx?p=home

Tribunal de Justicia de la Unión Europea: http://europa.eu/about-eu/institutions-bodies/court-justice/index_es.htm

Tribunal Penal Internacional para Ruanda: http://www.unictr.org

Tribunal Penal Internacional para la antigua Yugoslavia: http://www.icc-cpi.int/Pages/default.aspx

Unión Europea: http://europa.eu/index_es.htm

Unión Europea. Programa de Jóvenes Profesionales, véase la página oficial de Naciones Unidas al respecto: https://careers.un.org/lbw/home.aspx?viewtype=NCEA

Universidad de Deusto. Página oficial del Programa Intensivo en Derecho del Comercio Transnacional: http://www.transnational.deusto.es/ip2011/index.html

Universidad de Harvard. Página web oficial sobre la historia de su Facultad de Derecho: http://www.law.harvard.edu/about/history.html

Universidad Autónoma de Barcelona. Página web oficial sobre las pruebas de acceso a los estudios de Grado:

http://www.uab.es/servlet/Satellite/la-nueva-selectividad-1261383190533.html

Universidad Autónoma de Madrid. Página web oficial sobre las pruebas de acceso a los estudios de Grado:

https://www.uam.es/ss/Satellite/es/1242656108731/1242648313582/generico/generico/Acceso_para_estudiantes_de_Bachillerato_y_Formacion_Profesional.htm

Universidad Carlos III de Madrid. Página web oficial sobre las pruebas de acceso a los estudios de Grado:

http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/selectividad/general_especifica_bachi

Universidad de Deusto: www.deusto.es

Universidad de Deusto. Página web oficial sobre las pruebas de acceso a los estudios de Grado: http://www.nuevosestudiantes.deusto.es/cs/Satellite/estudiantes/es/proceso-de-ingreso/que-tengo-que-hacer-para-estudiar-en-deusto-1/generico?idPest=3#seccion

Universidad de Melbourne. Historia de su Facultad de Derecho: http://www.law.unimelb.edu.au/melbourne-law-school/community/history/beginnings

Universidad del País Vasco. Página web oficial sobre las pruebas de acceso a los estudios de Grado:

http://www.sarrera.ehu.es/p259-content/es/contenidos/informacion/pruebas_aptitud_ord_aca/es_selec/selectividad.html

Universidad de Sevilla: http://estudiantes.us.es/prueba-acceso-selecti

University of Amsterdam: http://www.uva.nl/en/home

University of Groningen: http://www.rug.nl

Uría Menéndez: http://www.uria.com/es/index.html

Western Australian Bar Association: http://www.wabar.asn.au

Winston & Strawn LLP: http://www.winston.com/en/index.html

ANEXO I: GLOSARIO

En el presente glosario se recogen los conceptos clave de esta investigación doctoral, tanto en términos de la globalización, como del Derecho Internacional, la formación jurídica del s. XXI y el perfil académico-profesional del jurista glocal.

Con la elaboración de este glosario se pretende aportar claridad en torno a determinados vocablos y acciones, que pueden tener más de un significado y cuyo correcto entendimiento es fundamental para comprender el conjunto de esta investigación.

Como fuentes principales en la elaboración de este documento, destacan el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española y otros diccionarios especializados en el mundo jurídico. Para aquellos conceptos que no aparecen recogidos en este diccionario, se ha acudido a los resultados obtenidos en esta investigación para cada uno de los conceptos[439].

Abogado: "Licenciado o doctor en derecho que ejerce profesionalmente la dirección y defensa de las partes en toda clase de procesos o el asesoramiento y consejo jurídico"[440].

Competencia: "El buen desempeño en contextos diversos y auténticos basado en la integración y activación de conocimientos,

[439] Se recomienda también consultar los siguientes diccionarios para obtener mayor información en relación con cada uno de los conceptos: *Diccionario jurídico Espasa*, Madrid: Espasa, 1993 y *Enciclopedia Jurídica Básica.* Madrid: Civitas, 1994.

[440] Véase lo establecido en el Diccionario de la Real Academia Española: http://lema.rae.es/drae/?val=abogado (Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2015)

normas, técnicas, procedimientos, habilidades y destrezas, actitudes y valores"[441].

Competencia específica: perteneciente a cada titulación o área del conocimiento.

Competencia genérica: son comunes a todas las titulaciones y se dividen en instrumentales, interpersonales y sistémicas. Las competencias *genéricas instrumentales* guardan relación con capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas. Por su parte, las *genéricas interpersonales* están relaciones con capacidades individuales como las habilidades sociales e interpersonales. Por último, las *genéricas sistémicas* tienen un carácter holístico, como son por ejemplo la capacidad de emprendimiento, organización o liderazgo. Cabe destacar, que es necesario adquirir previamente las competencias de tipo instrumental o interpersonal para poder adquirir cualquier tipo de competencias sistémicas[442].

Currículo: conjunto de experiencias que se proponen tanto dentro como fuera del aula para que los estudiantes desarrollen las competencias deseadas, o el elenco de experiencias que el colegio, en el sentido de claustro, en su conjunto prevé para desarrollar dichas competencias[443].

[441] Op. Cit., p.23

[442] VILLA SÁNCHEZ, A. Y POBLETE RUIZ, M. Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao: Universidad de Deusto, 2007, p. 24

[443]No existe unanimidad doctrinal en torno al concepto de currículo, pero fue acuñado por el pedagogo Bobbit, cuando en 1918 lo acuñó por primera vez con la publicación de su libro *The Curriculum.*

Derecho Internacional Privado: rama del ordenamiento jurídico de cada Estado que regula las situaciones privadas internacionales. Se caracteriza por su estatalidad, autonomía científica, exclusividad y relatividad[444].

Derecho Internacional Público: "Sistema de normas y principios que forman el Ordenamiento jurídico de la Sociedad internacional contemporánea"[445].

Global: "1. Tomado en conjunto. 2. Referente al planeta o globo terráqueo"[446].

Globalización: "1. f. Acción de globalizar (integrar cosas diversas). 2. f. Extensión del ámbito propio de instituciones sociales, políticas y jurídicas a un plano internacional. 3. f. Difusión mundial de modos, valores o tendencias que fomenta la uniformidad de gustos y costumbres. 4. f. Econ. Proceso por el que las economías y mercados, con el desarrollo de las tecnologías de la comunicación, adquieren una dimensión mundial, de modo que dependen cada vez más de los mercados externos y menos de la acción reguladora de los gobiernos"[447]

[444] Véase: CALVO CARAVACA, A. L. Y CARRASCOSA GONZÁLEZ, J. Derecho internacional privado, vol. I, Granada: Editorial Comares, 14a edición, Granada, 2013

[445] DIEZ VELASCO, M. *Instituciones de Derecho Internacional Público*. Madrid; Tecnos, 2009, p. 75.

[446] Véase lo establecido en el Diccionario de la Real Academia Española: http://lema.rae.es/drae/?val=global (Fecha de última consulta: 26 de marzo de 2014).

[447] Avance de la vigésima tercera edición del diccionario de la Real Academia Española (RAE). Ver: http://lema.rae.es/drae/?val=globalizacion (Fecha de última consulta: 28 de diciembre de 2014).

Graduado (antes licenciado): Según la RAE "Persona que ha cursado con éxito los estudios primarios exigidos por la ley"[448].

Internacionalizar: "Someter a la autoridad conjunta de varias naciones, o de un organismo que las represente, territorios o asuntos que dependían de la autoridad de un solo Estado"[449].

Internacionalización: "Acción y efecto de internacionalizar"[450].

Jurista: "1. Persona que ejerce una profesión jurídica. 2. Persona dedicada al estudio, interpretación y aplicación del derecho"[451].

Jurista global: internacionalización de la profesión y a la necesidad de que los graduados estén preparados para resolver conflictos de naturaleza internacional y del mismo modo, desarrollar su trabajo en cualquier parte del mundo[452].

[448] Véase lo establecido en el Diccionario de la Real Academia Española: http://lema.rae.es/drae/?val=graduado (Fecha de última consulta: 27 de octubre de 2014).

[449] Véase lo establecido en el Diccionario de la Real Academia Española: http://lema.rae.es/drae/?val=internacionalizar (Fecha de última consulta: 19 de abril de 2015).

[450] Véase lo establecido en el Diccionario de la Real Academia Española: http://lema.rae.es/drae/?val=internacionalización (Fecha de última consulta: 19 de abril de 2015).

[451] Véase lo establecido en el Diccionario de la Real Academia Española: http://lema.rae.es/drae/?val=jurista (Fecha de última consulta: 28 de marzo de 2014).

[452] El término de jurista global, en español, fue utilizado en el año 2009 para definir a David Kennedy en una entrevista realizada al mismo, pero en ningún momento se define el concepto. Véase: CONTRERAS, F. J. Y RASILLA DEL MORAL, I . "Retrato del jurista global o la ética del nuevo cosmopolitismo. Entrevista a David Kennedy". *Revista Internacional de Pensamiento Político*, I Época, vol. 4, 2009, pp. 71-80. Recuperado de: http://www.law.harvard.edu/faculty/dkennedy/publications/retratodeljurista_entrevista.pdf (Fecha de última consulta: 6 de julio de 2015).

Jurista internacional del s. XXI: término acuñado en esta investigación doctoral para hacer referencia a la evolución que sea ha dado en el perfil académico-profesional del jurista internacional, es decir, de aquel profesional del Derecho que enfoca su carrera profesional al ámbito internacional, en sus diferentes facetas.

Metaperfil: término acuñado por el Proyecto Tuning para hacer referencia a la reflexión que se llevó a cabo en torno al establecimiento de los perfiles, a través de los siguientes ejes: "las necesidades económicas y sociales de la región; el meta-perfil del área, entendido como la estructuración general de los puntos de referencia relativos a cada titulación; la consideración de las tendencias de futuro en la profesión y en la sociedad; y la misión específica de la universidad que elabora el perfil de egreso de la titulación"[453].

Perfil académico: elenco de competencias y habilidades que se espera que un individuo posea tras terminar un periodo concreto de formación académica.

Perfil profesional: conjunto de competencias y habilidades requeridas para un puesto profesional.

Posteriormente en el año 2012, María Pilar Canedo Arrillaga y la investigadora de esta Tesis publicaron un artículo titulado "El jurista global del S. XXI: innovación docente y nuevos perfiles académico-profesionales. La Universidad cómo vértice en la creación y transformación del conocimiento al servicio de la sociedad", en el que se sentaban las bases sobre la internacionalización de los perfiles académico-profesionales y las características del Jurista Global. Recuperado de: http://www.cidui.org/revistacidui/index.php/cidui/article/view/127 (Fecha de última consulta: 6 de julio de 2015).

[453] BENEITONE, P., GONZÁLEZ, J. Y WAGENAAR, R. (Ed.) *Meta-perfiles y perfiles. Una nueva aproximación para las titulaciones en América Latina*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2014.

Perfil académico-profesional: conjunto de competencias y habilidades requeridas para la obtención de un Grado y para el ejercicio de la profesión correspondiente, con base en las demandas de la sociedad y del mercado laboral.

Profesión: "empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución" [454].

Profesional: "1. adj. Perteneciente o relativo a la profesión. 2. adj. Dicho de una persona: Que ejerce una profesión. 3. adj. Dicho de una persona: Que practica habitualmente una actividad, incluso delictiva, de la cual vive. Es un relojero profesional.. Es un profesional del sablazo. 4. adj. Hecho por profesionales y no por aficionados. Fútbol profesional. 5. com. Persona que ejerce su profesión con relevante capacidad y aplicación"[455].

Programa educativo: documento que permite organizar un proceso de aprendizaje, al contener objetivos educativos, la metodología que se empleará para llevarlos a cabo y las estrategias de evaluación que se utilizarán para comprobar el logro de los mismos.

[454] Véase lo establecido en el Diccionario de la Real Academia Española: http://lema.rae.es/drae/?val=profesión (Fecha de última consulta: 10 de octubre de 2014).

[455] Véase lo establecido en el Diccionario de la Real Academia Española: http://lema.rae.es/drae/?val=profesional (Fecha de última consulta: 10 de octubre de 2014).

ANEXO II: MAPA DE EMPLEO DE LAS PROFESIONES JURÍDICAS EN EL ÁMBITO DEL DERECHO INTERNACIONAL

<table>
<tr><th colspan="2">ORGANIZACIONES INTERNACIONALES</th></tr>
<tr><td colspan="2">Profesión: Abogado, Investigador, Consultor Jurídico, Director Legal</td></tr>
<tr><th>ORGANIZACIONES INTERNACIONALES</th><th>ONG</th></tr>
<tr><td>ONU y sus cuerpos y agencias especializadas
Instituciones y agencias pertenecientes a la Unión Europea
Organización Mundial del Comercio (OMC)
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)
Cámara de Comercio Internacional de París
Asociación Europea de Libre Comercio (AELC)</td><td>Amnistía Internacional
Comité Internacional de la Cruz Roja
International Transparency
Humans Rights Watch,
Acumen Fund, Danish Refugee Council, CARE International, Oxfam
BRAC (Bangladesh Rural Advancement Committee)</td></tr>
<tr><th colspan="2">TRIBUNALES Y ÓRGANOS JURISDICCIONALES DE CARÁCTER INTERNACIONAL</th></tr>
<tr><td colspan="2">Profesión: Juez o Magistrado.

En el caso de pasantías: auxiliar del Juez o Magistrado</td></tr>
<tr><td colspan="2">Tribunal Europeo de Derechos Humanos - TEDH
Tribunal de Justicia de la Unión Europea - TJEU
Corte Interamericana de Derechos Humanos - CIDH
Tribunal Internacional de Derecho del Mar - TIDM</td></tr>
</table>

<table>
<tr><td colspan="2">5. Corte Internacional de Justicia - CIJ
6. Corte Permanente de Arbitraje - CPA
7. Tribunal Penal Internacional para Ruanda - TIPR
8. Tribunal Penal Internacional para la antigua Yugoslavia - TPIY
9. Corte Penal Internacional - CPI
10. Corte Africana de los Derechos Humanos y de los Pueblos</td></tr>
<tr><td colspan="2">SECTOR PÚBLICO</td></tr>
<tr><td colspan="2">Profesión: Cuerpo Diplomático del Estado, cooperación internacional y representación en Organismos Internacionales</td></tr>
<tr><td colspan="2">Ministerio de Asuntos Exteriores y Cooperación
Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, AECID</td></tr>
<tr><td colspan="2">SECTOR PRIVADO</td></tr>
<tr><td colspan="2">Profesión: Abogado, Árbitro, Mediador, Director Jurídico, Asesor Jurídico</td></tr>
<tr><td>ARBITRAJE INTERNACIONAL</td><td>DESPACHOS JURÍDICOS INTERNACIONALES</td></tr>
<tr><td>1. Jams International
2. New York International Arbitration Center
3. London Court of International Arbitration
4. Sidley Austin LLP
5. Cuatrecasas Gonçalves Pereira
6. Akin Gump Strauss Hauer & Feld</td><td>1. Garrigues
2. Cuatrecasas
3. Gonçalves Pereira
4. Uría Menéndez
5. PwC Tax & Legal Services
6. KPMG
7. Deloitte,Y Abogados
8. Gómez-Acebo</td></tr>
</table>

7. Debevoise & Plimpton LLP 8. Winston & Strawn LLP 9. Baker & McKenzie LLP 10. Lalive	9. Baker & Mckenzie 10. Clifford Chance. 11. White and Case LLP
MUNDO ACADÉMICO	
Profesión: Profesores e Investigadores en Derecho Internacional	

ANEXO III: ENTREVISTAS EXPERTOS ESTRATÉGICOS

En este anexo se recogen las entrevistas realizadas a distintos informantes estratégicos y cuyos resultados hacen parte de la investigación presentada. Cabe destacar que los resultados obtenidos de las mismas ha sido tratado con el máximo rigor y profesionalidad posibles y que esta metodología no supuso ningún riesgo ético para la investigación. Así mismo, se garantiza el anonimato de cada una de las entrevistas, aunque los nombres de los entrevistados se encuentran en uno de los anexos con el fin de que pueda comprobarse la pertinencia de su participación en las mismas.

El objetivo de estas encuestas es comprobar la evolución sufrida en el perfil académico-profesional del jurista internacional actual como consecuencia de la globalización. Así mismo, analizar las competencias que definirían este perfil atendiendo a las necesidades sociales actuales y futuras.

Las entrevistas realizadas poseen un carácter cualitativo y la metodología empleada fue la de entrevista semi - estructurada. El protocolo que se siguió fue el siguiente:

1. En su opinión, ¿el perfil profesional del jurista internacional ha evolucionado en los últimos 20 años (1994) como consecuencia de la globalización?

2. En caso afirmativo, ¿cuáles serían las características de esta evolución en la profesión?

3. ¿Qué competencias genéricas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

- Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.
- Capacidad para organizar y planificar el tiempo.
- Capacidad de comunicación oral y escrita.
- Capacidad de comunicación en un segundo idioma.
- Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).
- Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación.
- Capacidad de trabajo en equipo.
- Capacidad de trabajar de forma autónoma.
- Compromiso ético y social.
- Capacidad para trabajar en un contexto internacional y respetar la diversidad multicultural.
- Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente.

Capacidad para tomar decisiones, identificar, plantear y resolver problemas.

4. ¿Qué competencias específicas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

Capacidad para identificar una situación de Derecho Internacional Público o Privado y diferenciarlo de aquel de carácter internacional.

Saber cuándo serán competentes los órganos jurisdiccionales nacionales para conocer de cualquier reclamación derivada de una relación o situación privada internacional y cuándo lo serán las autoridades judiciales de un país tercero o un Tribunal Internacional u Organización Internacional.

Capacidad para saber si una decisión judicial, un documento o un acto público extranjero, cualquiera que sea la materia a la que se refiera, será o no susceptible de producir efectos en España.

Conocimiento de la terminología jurídica básica del Derecho Internacional.

Capacidad de búsqueda y actualización las fuentes legales nacionales e internacionales: Códigos, bases de datos, etc. Así mismo, identificar de entre los múltiples instrumentos normativos existentes en Derecho nacional e internacional, el que en cada caso habrá de ser aplicado para dar solución a la cuestión que se suscite.

Capacidad para saber cuándo, y en qué términos, las autoridades nacionales estarán obligadas a cooperar con las autoridades judiciales y administrativas de otros países, así como cuándo, y qué términos, vienen éstas últimas obligadas a hacerlo con las nacionales.

Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.

Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho.

Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.

Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos —entre otros— considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.

Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, así como tomar decisiones jurídicas razonadas.

Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.

5. ¿Añadiría alguna competencia genérica o específica diferente a las que aparecen en la lista?

6. ¿Cuáles serían en su opinión las “competencias claves” que definirían este perfil del abogado internacionalista? (Señale una o dos como máximo)

7. Teniendo en cuenta su experiencia, ¿considera que las graduados que quieren dedicarse a la rama internacional obtienen estas competencias a lo largo de su formación académica?

8. ¿Qué hace a un abogado internacionalista (que se dedique a la rama internacional como abogado o funcionario de un organismo internacional) más empleable?

(Empleable: combinación de cualidades que harían a un graduado estar en posición de encontrar un buen trabajo y de ascender en su carrera profesional con base en esas cualidades que le caracterizan como graduado).

9. ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta la profesión actualmente?

10. ¿Cómo ve el futuro de la profesión?

Entrevista 1 - Ficha técnica

Día: 20 enero 2014

Hora: 9.30 am – 11-15 am

Género: Masculino

Estudios: Graduado en Derecho, LLM, PhD

Profesión: Abogado internacional

Especialidad: Derecho de la OMC, Responsabilidad del Estado, Derecho contractual y BID.

Edad: 41

Observaciones: N/A

Protocolo:

1. En su opinión, ¿el perfil profesional del jurista internacional ha evolucionado en los últimos 20 años (1994) como consecuencia de la globalización?

Si, sin lugar a dudas ha habido cambios. Se trata de un perfil más globalizado y con más agentes económicos en juego. Es decir, mayor competitividad entre agentes económicos y proveedores de servicios. Se

trata de un perfil más dinámico y más exigente a nivel de formación y desarrollo profesional.

Antes era un trabajo más individual y ahora es necesario contacto con más profesionales, relaciones y áreas entre jurisdicciones como consecuencia del desarrollo de organizaciones internacionales. Internacionalización de cuestiones domesticas que antes eran meramente nacionales.

2. En caso afirmativo, ¿cuáles serían las características de esta evolución en la profesión?

Internacionalización, interdisciplinariedad, mayor complejidad de los asuntos, que requieren de creatividad en la búsqueda de soluciones, aumento en el crecimiento del portafolio internacional, oportunidades de trabajo y temas de trabajo. Hace 20 años por ejemplo, si un nacional abría una empresa en Ginebra para prestar asesoría jurídica a empresas o compañías que quisieran invertir en Ginebra, hace veinte años la mayoría de esas empresas serían de su mismo país mientras que ahora entran en juego muchísimas empresas extranjeras que también necesitan de esa asesoría jurídica. Por lo tanto, hay nuevos jugadores y nuevas reglas de juego

Por otra parte, considero que existe un choque generacional entre el abogado junior y sénior, si tenemos en cuenta que el primero ya ha recibido una formación acorde a este contexto internacional y el sénior no. Así se da este choque generacional porque al senior no le gusta que el junior le diga lo que tiene que hacer. Eso también es una habilidad a desarrollar por ambos. Habilidades interpersonales.

También considero que la evolución en la profesión se evidencia en el cambio de paradigma en la formación y en el entorno de trabajo, que exige competencias distintas.

A pesar de este cambio de paradigma en la educación superior, considero que todavía existe un vacío educativo en la formación para la toma de decisiones y negociación.

3. ¿Qué competencias genéricas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

7. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

1. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

(en opinión del entrevistado en el sentido de organización en el trabajo)

2. Capacidad de comunicación oral y escrita.

1. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.

(El entrevistado lo da por hecho por lo que no considera la necesidad de ranquearlo).

9. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

3. Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación (Jorge destaca también la importancia de capitalización).

4. Capacidad de trabajo en equipo.

5. Capacidad de trabajar de forma autónoma.

8. Compromiso ético y social (destaca que es importante pero que a nivel privado internacional privado no es un requisito para trabajar, aunque sea una cualidad importante a nivel personal).

1. Capacidad para trabajar en un contexto internacional y respetar la diversidad multicultural

(Al igual que el dominio e una segunda lengua, seda por hecho para trabajar en este contexto).

6. Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente.

7. Capacidad para tomar decisiones, identificar, plantear y resolver problemas.

4. ¿Qué competencias específicas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

1. Capacidad para identificar una situación de Derecho Internacional Público o Privado y diferenciarlo de aquel de carácter nacional.

(Según el entrevistado identificar oportunidades también a nivel profesional para nuevos negocios).

6. Saber cuándo serán competentes los órganos jurisdiccionales nacionales para conocer de cualquier reclamación derivada de una relación o situación privada internacional y cuándo lo serán las autoridades judiciales de un país tercero o un Tribunal Internacional u Organización Internacional.

9. Capacidad para saber si una decisión judicial, un documento o un acto público extranjero, cualquiera que sea la materia a la que se refiera, será o no susceptible de producir efectos a nivel nacional.

5. Conocimiento de la terminología jurídica básica del Derecho Internacional.

4. Capacidad de búsqueda y actualización las fuentes legales nacionales e internacionales: Códigos, bases de datos, etc. Así mismo, identificar de entre los múltiples instrumentos normativos existentes en Derecho nacional e internacional, el que en cada caso habrá de ser aplicado para dar solución a la cuestión que se suscite.

10. Capacidad para saber cuándo, y en qué términos, las autoridades nacionales estarán obligadas a cooperar con las autoridades judiciales y administrativas de otros países, así como cuándo, y qué términos, vienen éstas últimas obligadas a hacerlo con las nacionales.

11. Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.

12. Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho.

7. Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.

2. Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos —entre otros— considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.

3. Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, así como tomar decisiones jurídicas razonadas.

(También investigar y capacidad de digerir el derecho).

8. Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.

El entrevistado señala que el profesional se convierte en ocasiones también en un traductor de los temas jurídicos para entendimiento del resto de agentes económicos que no son jurídicos.

5. ¿Añadiría alguna competencia genérica o específica diferente a las que aparecen en la lista?

Capacidad de negociación, capacidad capitalización, desde sacar el mayor provecho a la innovación, capacidad de aplicar el derecho al caso concreto, teniendo en cuenta que este caso puede necesitar de otras habilidades que no solo son jurídicas, si no sociales, personales, económicos u específicos del caso.

Ser capaz de distinguir el área donde trabaja este profesional, publico y privado. Diferenciar bien a que área pertenece el caso concreto para saber si es posible que el como profesional sea capaz de ayudar al cliente

6. ¿Cuáles serían en su opinión las "competencias claves" que definirían este perfil del abogado internacionalista? (Señale una o dos como máximo).

Capacidad de organización y toma de decisiones.

7. Teniendo en cuenta su experiencia, ¿considera que las graduados que quieren dedicarse a la rama internacional obtienen estas competencias a lo largo de su formación académica?

No, sobre todo en toma de decisiones, planificación y comunicación oral y escrita.

8. ¿Qué hace a un abogado internacionalista (que se dedique a la rama internacional como abogado o funcionario de un organismo internacional) más empleable?

(Empleable: combinación de cualidades que harían a un graduado estar en posición de encontrar un buen trabajo y de ascender en su carrera profesional con base en esas cualidades que le caracterizan como graduado).

Realización de pasantías a lo largo de la carrera y el uso de metodologías en la carrera como el método del caso y otras que ayuden a poner la teoría en practica

9. ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta la profesión actualmente?

Capacidad de administrar y seleccionar la información, debido a la cantidad de información de la que se dispone hoy en día.

10*. ¿Cómo ve el futuro de la profesión?*

Áreas mas especializadas en relación con el derecho internacional: tema contractual, instrumentos de financiación a nivel internacional (carta de crédito), derecho de la inversión, técnicas de venta y atracción de clientes y usuarios que hacen parte de la prestación de servicios.

Entrevista 2 - Ficha técnica

Día: 20 enero 2014

Hora: 12 pm – 1.20 pm

Género: Masculino

Estudios: Graduado en Derecho, LLM, PhD

Profesión: Abogado internacional

Especialidad: OMC, Comercio Internacional

Edad:

Observaciones: N/A

Protocolo:

1. En su opinión, ¿el perfil profesional del jurista internacional ha evolucionado en los últimos 20 años (1994) como consecuencia de la globalización?

Si considero que ha habido una evolución que se caracteriza por la influencia de la globalización en la creación y práctica del Derecho y los juristas internacionales deben estar preparados para enfrentar estos cambios.

En la práctica, el Derecho tiende a parecerse más a aquel de los sistemas del Common Law y el valor del precedente es vital para el manejo de los casos. Cada vez es más frecuente la creación del Derecho a través de la vía judicial.

Por lo tanto, aquellos estudiantes que provienen del *Civil Law* están menos preparados que aquellos que han recibido su formación en países del *Common Law*, sobre todo en lo que a búsqueda de jurisprudencia, investigación y capacidad de análisis y abstracción se refiere.

2. En caso afirmativo, ¿cuáles serían las características de esta evolución en la profesión?

Nuevos actores en la creación y práctica del Derecho. Nuevos Derechos.

3. ¿Qué competencias genéricas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

7. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

6. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

1. Capacidad de comunicación oral y escrita.

2. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.

10.Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

3. Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación.

8. Capacidad de trabajo en equipo.

8. Capacidad de trabajar de forma autónoma.

9. Compromiso ético y social.

(se presume pero es muy personal, y a nivel internacional el compromiso ético varía mucho en función de la nacionalidad. Entendiendo ética como la forma de expresarse libremente y de manera ética, se entiende que todos los poseen. Ética intelectual)

8. Capacidad para trabajar en un contexto internacional y respetar la diversidad multicultural.

4. Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente.

5. Capacidad para tomar decisiones, identificar, plantear y resolver problemas.

4. ¿Qué competencias específicas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

1. Capacidad para identificar una situación de Derecho Internacional Público o Privado y diferenciarlo de aquel de carácter nacional

1. Saber cuándo serán competentes los órganos jurisdiccionales nacionales para conocer de cualquier reclamación derivada de una relación o situación privada internacional y cuándo lo serán las autoridades judiciales de un país tercero o un Tribunal Internacional u Organización Internacional

1. Capacidad para saber si una decisión judicial, un documento o un acto público extranjero, cualquiera que sea la materia a la que se refiera, será o no susceptible de producir efectos en España

3. Conocimiento de la terminología jurídica básica del Derecho Internacional

2. Capacidad de búsqueda y actualización las fuentes legales nacionales e internacionales: Códigos, bases de datos, etc. Así mismo, identificar de entre los múltiples instrumentos normativos existentes en Derecho nacional e internacional, el que en cada caso habrá de ser aplicado para dar solución a la cuestión que se suscite.

7. Capacidad para saber cuándo, y en qué términos, las autoridades nacionales estarán obligadas a cooperar con las autoridades judiciales y administrativas de otros países, así como cuándo, y qué términos, vienen éstas últimas obligadas a hacerlo con las nacionales.

1. Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene (se da por hecho).

1. Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho. (se da por hecho o no depende tanto

del profesional si no que ya se encuentra regulado para que no suceda)

4. Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.

5. Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos —entre otros— considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.

3. Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, así como tomar decisiones jurídicas razonadas.

6. Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.

5. ¿Añadiría alguna competencia genérica o específica diferente a las que aparecen en la lista?

Añadiría la capacidad de negociación, de análisis estratégico y conocimientos sobre otras materias como la economía. Creo que es muy importante la interdisciplinariedad en el perfil profesional del jurista internacional.

6. ¿Cuáles serían en su opinión las "competencias claves" que definirían este perfil del abogado internacionalista? (Señale una o dos como máximo).

Capacidad de análisis y abstracción, relaciones interpersonales, capacidad de pensamiento estratégico, comunicación oral y escrita.

7. Teniendo en cuenta su experiencia, ¿considera que las graduados que quieren dedicarse a la rama internacional obtienen estas competencias a lo largo de su formación académica?

Creo que depende en gran medida de cada Universidad, pero en términos generales y teniendo en cuenta mi experiencia, considero que sí.

(Su educación jurídica fue en una Universidad muy prestigiosa de América Latina y es Profesor de Derecho en una Universidad suiza).

8. ¿Qué hace a un abogado internacionalista (que se dedique a la rama internacional como abogado o funcionario de un organismo internacional) más empleable?

(Empleable: combinación de cualidades que harían a un graduado estar en posición de encontrar un buen trabajo y de ascender en su carrera profesional con base en esas cualidades que le caracterizan como graduado).

9. ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta la profesión actualmente?

Multiplicidad de foros, internacionalización, aumento de jurisdicciones.

Ir más allá del conocimiento jurídico, es necesario contar también con conocimientos de Economía y de Negocios Internacionales. Importancia de la interdisciplinariedad. Así mismo, la importancia de contar con habilidades personales, *soft skills.*

Además creo que existe un reto metodológico en el sentido de que deberíamos ser capaces actuar de manera mas metodológica para aprender a usar protocolos de análisis para resolver problemas a futuro tomando la experiencia pasada. Por ejemplo, si has analizado 500 casos y todos tienen un mismo patrón, se podría crear un modelo de solución a esos problemas. En este sentido creo que un futuro no muy lejano incluso se podría crear un software en este sentido.

10. ¿Cómo ve el futuro de la profesión?

Inteligencia artificial, de aquí a sesenta o setenta años.

Capacidad de planeamiento de litigio o asesoría jurídica tomando como base el planeamiento de negocios.

Entrevista 3 - Ficha técnica

Día: 22 enero 2014

Hora: 10 am – 12 am

Género: Femenino

Estudios: Grado en Derecho

Profesión:

Especialidad:

Edad: 44

Observaciones: N/A

Protocolo:

1. En su opinión, ¿el perfil profesional del jurista internacional ha evolucionado en los últimos 20 años (1994) como consecuencia de la globalización?

Sí, considero que en los últimos años el perfil del jurista internacional ha evolucionado hacía un perfil más especializado.

2. En caso afirmativo, ¿cuáles serían las características de esta evolución en la profesión?

Mayor especialización e internacionalización de las situaciones jurídicas.

3. ¿Qué competencias genéricas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

1. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica

6. Capacidad para organizar y planificar el tiempo

5. Capacidad de comunicación oral y escrita

Capacidad de comunicación en un segundo idioma (muy importante sobre todo dominarlo bien)

10. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

2. Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación (busqueda de daros)

3. Capacidad de trabajo en equipo

9. Capacidad de trabajar de forma autónoma

11. Compromiso ético y social (masa nivel personal)

4. Capacidad para trabajar en un contexto internacional y respetar la diversidad multicultural

8. Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente

7. Capacidad para tomar decisiones, identificar, plantear y resolver problemas (tomad de decisiones es mas a nivel sénior).

4. ¿Qué competencias específicas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

5. Capacidad para identificar una situación de Derecho Internacional Público o Privado y diferenciarlo de aquel de carácter nacional.

6. Saber cuándo serán competentes los órganos jurisdiccionales nacionales para conocer de cualquier reclamación derivada de una relación o situación privada internacional y cuándo lo serán las autoridades judiciales de un país tercero o un Tribunal Internacional u Organización Internacional.

8. Capacidad para saber si una decisión judicial, un documento o un acto público extranjero, cualquiera que sea la materia a la que se refiera, será o no susceptible de producir efectos un estado nacional concreto

9. Conocimiento de la terminología jurídica básica del Derecho Internacional

2. Capacidad de búsqueda y actualización las fuentes legales nacionales e internacionales: Códigos, bases de datos, etc. Así mismo, identificar de entre los múltiples instrumentos normativos existentes en Derecho nacional e internacional, el que en cada caso habrá de ser aplicado para dar solución a la cuestión que se suscite.

7. Capacidad para saber cuándo, y en qué términos, las autoridades nacionales estarán obligadas a cooperar con las autoridades judiciales y administrativas de otros países, así como cuándo, y qué términos, vienen éstas últimas obligadas a hacerlo con las nacionales.

12. Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.

11. Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho.

10. Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.

3. Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos —entre otros— considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.

1. Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, así como tomar decisiones jurídicas razonadas.

4. Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.

5. ¿Añadiría alguna competencia genérica o específica diferente a las que aparecen en la lista?

Legal drafting, capacidad de persuasión y convicción Así mismo, respeto al principio de confidencialidad, discreción y profesionalidad.

6. ¿Cuáles serían en su opinión las "competencias claves" que definirían este perfil del abogado internacionalista? (Señale una o dos como máximo).

Comunicación oral y escrita, argumentación jurídica y capacidad de persuasión y convicción.

7. Teniendo en cuenta su experiencia, ¿considera que las graduados que quieren dedicarse a la rama internacional obtienen estas competencias a lo largo de su formación académica?

Creo que sería necesario introducir en la carrera cursos de oratoria porque teniendo en cuenta mi experiencia, los estudiantes no están bien preparados en relación a las competencias de comunicación oral y argumentación jurídica. Así mismo, que la Universidad contara con un *Career Office* en donde prepararan a los estudiantes sobre la forma de realizar entrevistas de trabajo y temas de protocolo.

8. ¿Qué hace a un abogado internacionalista (que se dedique a la rama internacional como abogado o funcionario de un organismo internacional) más empleable?

(Empleable: combinación de cualidades que harían a un graduado estar en posición de encontrar un buen trabajo y de ascender en su

carrera profesional con base en esas cualidades que le caracterizan como graduado).

Sería necesario lograr unir la teoría con la práctica a nivel universitario, lo cual podría conseguirse con un aumento de las prácticas profesionales a lo largo de la carrera.

9. ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta la profesión actualmente?

A nivel universitario, debe darse una mayor aplicación de la teoría en la practica. Creo que es un problema que en muchas universidades los profesores sean puramente académicos, sin experiencia en el mundo práctico del Derecho lo que implica que sus cursos tiendan a ser eminentemente teóricos.

10. ¿Cómo ve el futuro de la profesión?

Creo que cada vez va a existir una mayor interdisciplinariedad sobre todo entre el Derecho y la Economía, Derecho Internacional Económico.

Entrevista 4 - Ficha técnica

Día: 21 enero 2014

Hora: 3 pm – 4pm

Género: Masculino

Estudios: Grado en Derecho, Máster en Derecho Administrativo

Profesión: Abogado

Especialidad: Derecho del Comercio Internacional

Edad: 50

Observaciones: N/A

Protocolo:

1. En su opinión, ¿el perfil profesional del jurista internacional ha evolucionado en los últimos 20 años (1994) como consecuencia de la globalización?

Sí, considero que la globalización ha influido en el perfil del jurista internacional El perfil profesional de hace 20 años estaba caracterizado por hacer un trabajo mucho más limitado a temas internos y administrativos del país para el que el abogado trabajase o en donde llevase a cabo su ejercicio profesional.

Hoy en día, el jurista tiene un papel más importante que antes llevaban a cabo los diplomáticos. Papel de primera línea y más relacionado con la sustancia de la organización.

A nivel de conocimientos, antes se buscaba a profesionales que conocieran el derecho local de donde vayan a trabajar pero ahora se buscan a juristas más completos y que lleven a cabo trabajo sobre la sustancia.

Destaca una sólida formación en conceptos básicos del Derecho, esos conocimientos se pueden extrapolar a nivel internacional. Además teniendo en cuenta las transformaciones constantes de la sociedad es necesario tener la capacidad de adaptarse, de estar en constante formación y actualización.

2. En caso afirmativo, ¿cuáles serían las características de esta evolución en la profesión?

Un trabajo mas activo, sustancial y de primera línea.

3. ¿Qué competencias genéricas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

1. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

2. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

2. Capacidad de comunicación oral y escrita.

3. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.

3. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

1. Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación.

1. Capacidad de trabajo en equipo.

2. Capacidad de trabajar de forma autónoma.

1. Compromiso ético y social (valores personales).

1. Capacidad para trabajar en un contexto internacional y respetar la diversidad multicultural.

2. Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente.

1. Capacidad para tomar decisiones, identificar, plantear y resolver problemas.

4. ¿Qué competencias específicas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

3. Capacidad para identificar una situación de Derecho Internacional Público o Privado y diferenciarlo de aquel de carácter nacional

3. Saber cuándo serán competentes los órganos jurisdiccionales nacionales para conocer de cualquier reclamación derivada de una relación o situación privada internacional y cuándo lo serán las autoridades judiciales de un país tercero o un Tribunal Internacional u Organización Internacional

3. Capacidad para saber si una decisión judicial, un documento o un acto público extranjero, cualquiera que sea la materia a la que se refiera, será o no susceptible de producir efectos un estado nacional concreto

1. Conocimiento de la terminología jurídica básica del Derecho Internacional

2. Capacidad de búsqueda y actualización las fuentes legales nacionales e internacionales: Códigos, bases de datos, etc. Así mismo, identificar de entre los múltiples instrumentos normativos existentes en Derecho nacional e internacional, el que en cada caso habrá de ser aplicado para dar solución a la cuestión que se suscite.

3. Capacidad para saber cuándo, y en qué términos, las autoridades nacionales estarán obligadas a cooperar con las autoridades judiciales y administrativas de otros países, así como cuándo, y qué términos, vienen éstas últimas obligadas a hacerlo con las nacionales.

2.Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.

2. Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho.

2. Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.

1. Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos —entre otros— considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.

1. Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, así como tomar decisiones jurídicas razonadas

3. Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.

5. ¿Añadiría alguna competencia genérica o específica diferente a las que aparecen en la lista?

No, no considero que sea necesario añadir más competencias genéricas o específicas a esa lista.

6. ¿Cuáles serían en su opinión las "competencias claves" que definirían este perfil del abogado internacionalista? (Señale una o dos como máximo).

Conocimientos sólidos del Derecho, expresión oral y escrito, capacidad de actualización.

7. Teniendo en cuenta su experiencia, ¿considera que las graduados que quieren dedicarse a la rama internacional obtienen estas competencias a lo largo de su formación académica?

Teniendo en cuenta mi experiencia, considero que están muy bien preparados y no existe dicha dicotomía.

8. ¿Qué hace a un abogado internacionalista (que se dedique a la rama internacional como abogado o funcionario de un organismo internacional) más empleable?

(Empleable: combinación de cualidades que harían a un graduado estar en posición de encontrar un buen trabajo y de ascender en su carrera profesional con base en esas cualidades que le caracterizan como graduado).

Dominio del inglés y de otros idiomas como el francés, árabe, ruso, etc. Multiculturalidad y especialización.

9. ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta la profesión actualmente?

Competitividad en el número de abogados expertos.

10. ¿Cómo ve el futuro de la profesión?

Crecimiento exponencial en la demanda de abogados por la judicialización.

Aumento de demanda y de abogados en el área, mayor competitividad y al mismo tiempo mayores oportunidades.

Entrevista 5 - Ficha técnica

Día: 21 de enero de 2014

Hora: 4 pm

Género: Femenino

Estudios: Derecho

Profesión:

Especialidad: Derecho del comercio internacional

Edad:

Observaciones: N/A

Protocolo:

1. En su opinión, ¿el perfil profesional del jurista internacional ha evolucionado en los últimos 20 años (1994) como consecuencia de la globalización?

2. En caso afirmativo, ¿cuáles serían las características de esta evolución en la profesión?

3. ¿Qué competencias genéricas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

9. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

7. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

5. Capacidad de comunicación oral y escrita.

11. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.

12. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

1. Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación.

6. Capacidad de trabajo en equipo.

10. Capacidad de trabajar de forma autónoma.

2. Compromiso ético y social.

2. Capacidad para trabajar en un contexto internacional y respetar la diversidad multicultural.

8. Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente.

4. Capacidad para tomar decisiones, identificar, plantear y resolver problemas.

4. ¿Qué competencias específicas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

4. Capacidad para identificar una situación de Derecho Internacional Público o Privado y diferenciarlo de aquel de carácter nacional.

6. Saber cuándo serán competentes los órganos jurisdiccionales nacionales para conocer de cualquier reclamación derivada de una relación o situación privada internacional y cuándo lo serán las autoridades judiciales de un país tercero o un Tribunal Internacional u Organización Internacional.

8. Capacidad para saber si una decisión judicial, un documento o un acto público extranjero, cualquiera que sea la materia a la que se refiera, será o no susceptible de producir efectos un estado nacional concreto

9. Conocimiento de la terminología jurídica básica del Derecho Internacional

2. Capacidad de búsqueda y actualización las fuentes legales nacionales e internacionales: Códigos, bases de datos, etc. Así mismo, identificar de entre los múltiples instrumentos normativos existentes en Derecho nacional e internacional, el que en cada caso habrá de ser aplicado para dar solución a la cuestión que se suscite.

7. Capacidad para saber cuándo, y en qué términos, las autoridades nacionales estarán obligadas a cooperar con las autoridades judiciales y administrativas de otros países, así como cuándo, y qué términos, vienen éstas últimas obligadas a hacerlo con las nacionales.

12. Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.

11. Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho.

10. Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.

5. Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos —entre otros— considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.

1. Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, así como tomar decisiones jurídicas razonadas.

3. Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.

5. ¿Añadiría alguna competencia genérica o específica diferente a las que aparecen en la lista?

6. ¿Cuáles serían en su opinión las "competencias claves" que definirían este perfil del abogado internacionalista? (Señale una o dos como máximo).

7. Teniendo en cuenta su experiencia, ¿considera que las graduados que quieren dedicarse a la rama internacional obtienen estas competencias a lo largo de su formación académica?

8. ¿Qué hace a un abogado internacionalista (que se dedique a la rama internacional como abogado o funcionario de un organismo internacional) más empleable?

(Empeable: combinación de cualidades que harían a un graduado estar en posición de encontrar un buen trabajo y de ascender en su carrera profesional con base en esas cualidades que le caracterizan como graduado).

9. ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta la profesión actualmente?

10. ¿Cómo ve el futuro de la profesión?

Entrevista 6 - Ficha técnica

Día: 22 enero

Hora: 1pm

Género: Masculino

Estudios: Derecho

Profesión: Abogado

Especialidad:

Edad: 37

Observaciones: N/A

Protocolo:

1. En su opinión, ¿el perfil profesional del jurista internacional ha evolucionado en los últimos 20 años (1994) como consecuencia de la globalización?

2. En caso afirmativo, ¿cuáles serían las características de esta evolución en la profesión?

Mayor especialización e internacionalización

3. ¿Qué competencias genéricas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

1. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

2. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

2. Capacidad de comunicación oral y escrita.

1. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.

3. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

1. Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación.

1. Capacidad de trabajo en equipo.

2. Capacidad de trabajar de forma autónoma.

1. Compromiso ético y social (valores personales).

1. Capacidad para trabajar en un contexto internacional y respetar la diversidad multicultural.

2. Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente.

1. Capacidad para tomar decisiones, identificar, plantear y resolver problemas.

4. ¿Qué competencias específicas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

2. Capacidad para identificar una situación de Derecho Internacional Público o Privado y diferenciarlo de aquel de carácter nacional

3. Saber cuándo serán competentes los órganos jurisdiccionales nacionales para conocer de cualquier reclamación derivada de una relación o situación privada internacional y cuándo lo serán las autoridades judiciales de un país tercero o un Tribunal Internacional u Organización Internacional

3. Capacidad para saber si una decisión judicial, un documento o un acto público extranjero, cualquiera que sea la materia a la que se refiera, será o no susceptible de producir efectos un estado nacional concreto

1. Conocimiento de la terminología jurídica básica del Derecho Internacional

2. Capacidad de búsqueda y actualización las fuentes legales nacionales e internacionales: Códigos, bases de datos, etc. Así mismo, identificar de entre los múltiples instrumentos normativos existentes en Derecho nacional e internacional, el que en cada caso habrá de ser aplicado para dar solución a la cuestión que se suscite.

3. Capacidad para saber cuándo, y en qué términos, las autoridades nacionales estarán obligadas a cooperar con las autoridades judiciales y administrativas de otros países, así como cuándo, y qué términos, vienen éstas últimas obligadas a hacerlo con las nacionales.

2.Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.

2. Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho.

2. Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.

1. Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos —entre otros— considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.

1. Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, así como tomar decisiones jurídicas razonadas

2. Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.

5. ¿Añadiría alguna competencia genérica o específica diferente a las que aparecen en la lista?

Oratoria.

6. ¿Cuáles serían en su opinión las "competencias claves" que definirían este perfil del abogado internacionalista? (Señale una o dos como máximo).

Argumentación jurídica y comunicación oral y escrita

7. Teniendo en cuenta su experiencia, ¿considera que las graduados que quieren dedicarse a la rama internacional obtienen estas competencias a lo largo de su formación académica?

No, considero que es necesario un cambio de paradigma en la formación universitaria en donde el inglés sea la lengua vehicular y se introduzcan nuevas metodologías como el método socrático.

8. ¿Qué hace a un abogado internacionalista (que se dedique a la rama internacional como abogado o funcionario de un organismo internacional) más empleable?

(Empleable: combinación de cualidades que harían a un graduado estar en posición de encontrar un buen trabajo y de ascender en su carrera profesional con base en esas cualidades que le caracterizan como graduado).

Dominio del inglés, así como de otros idiomas, y la especialización.

9. ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta la profesión actualmente?

Internacionalización del derecho ingles a nivel del Derecho Internacional Privado, en el sentido de que someten casos al derecho inglés por cuestiones de seguridad jurídica.

10. ¿Cómo ve el futuro de la profesión?

Radicalización del perfil Common Law – Civil Law, es decir, doble formación.

Entrevista 7 - Ficha técnica

Día: 22 enero de 2014

Hora: 1pm

Género: Masculino

Estudios: Derecho en Estados Unidos

Profesión: Abogado

Especialidad: comercio p, inversión internacionales

Edad:

Observaciones: N/A

Protocolo:

1. En su opinión, ¿el perfil profesional del jurista internacional ha evolucionado en los últimos 20 años (1994) como consecuencia de la globalización?

Mas especialización y mayor competencia. Sobre todo creo que esto sucede más a nivel europeo que norteamericano.

2. En caso afirmativo, ¿cuáles serían las características de esta evolución en la profesión?

Especialización.

3. ¿Qué competencias genéricas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

9. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

10. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

2. Capacidad de comunicación oral y escrita.

Capacidad de comunicación en un segundo idioma (Se da por hecho)

11. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

3. Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación.

4. Capacidad de trabajo en equipo.

5. Capacidad de trabajar de forma autónoma.

12. Compromiso ético y social.

8. Capacidad para trabajar en un contexto internacional y respetar la diversidad multicultural.

7. Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente.

6. Capacidad para tomar decisiones, identificar, plantear y resolver problemas.

4. ¿Qué competencias específicas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

7. Capacidad para identificar una situación de Derecho Internacional Público o Privado y diferenciarlo de aquel de carácter nacional.

6. Saber cuándo serán competentes los órganos jurisdiccionales nacionales para conocer de cualquier reclamación derivada de una relación o situación privada internacional y cuándo lo serán las autoridades judiciales de un país tercero o un Tribunal Internacional u Organización Internacional.

8. Capacidad para saber si una decisión judicial, un documento o un acto público extranjero, cualquiera que sea la materia a la que se refiera, será o no susceptible de producir efectos un estado nacional concreto

9. Conocimiento de la terminología jurídica básica del Derecho Internacional

3. Capacidad de búsqueda y actualización las fuentes legales nacionales e internacionales: Códigos, bases de datos, etc. Así mismo, identificar de entre los múltiples instrumentos normativos

existentes en Derecho nacional e internacional, el que en cada caso habrá de ser aplicado para dar solución a la cuestión que se suscite.

4. Capacidad para saber cuándo, y en qué términos, las autoridades nacionales estarán obligadas a cooperar con las autoridades judiciales y administrativas de otros países, así como cuándo, y qué términos, vienen éstas últimas obligadas a hacerlo con las nacionales.

12. Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.

11. Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho.

10. Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.

5. Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos —entre otros— considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.

1. Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, así como tomar decisiones jurídicas razonadas.

2. Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.

5. ¿Añadiría alguna competencia genérica o específico diferente a las que aparecen en la lista?

Choque generacional

6. ¿Cuáles serían en su opinión las "competencias claves" que definirían este perfil del abogado internacionalista? (Señale una o dos como máximo).

Comunicación escrita y oral; capacidad de abstracción, análisis y síntesis.

7. Teniendo en cuenta su experiencia, ¿considera que las graduados que quieren dedicarse a la rama internacional obtienen estas competencias a lo largo de su formación académica?

Creo que esta bien, no existe dicotomía según mi experiencia. (El entrevistado realizó sus estudios en Estados Unidos)

8. ¿Qué hace a un abogado internacionalista (que se dedique a la rama internacional como abogado o funcionario de un organismo internacional) más empleable?

(Empleable: combinación de cualidades que harían a un graduado estar en posición de encontrar un buen trabajo y de ascender en su carrera profesional con base en esas cualidades que le caracterizan como graduado).

9. ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta la profesión actualmente?

Sobre-especialización, mala reputación de la profesión y que se reconozca la importancia del derecho internacional.

10. ¿Cómo ve el futuro de la profesión?

A mayor globalización mayor internacionalización de la profesión

Entrevista 8 - Ficha técnica

Día: 24 enero de 2014

Hora: 9.15 am

Género: Masculino

Estudios:

Profesión: Abogado

Especialidad:

Edad:

Observaciones: N/A

Protocolo:

1. En su opinión, ¿el perfil profesional del jurista internacional ha evolucionado en los últimos 20 años (1994) como consecuencia de la globalización?

Mayor internacionalización, nuevos derechos, OMC y propiedad intelectual. Antes ser internacional era saber inglés “y poco más”. En cambio ahora es toda una carrera.

2. En caso afirmativo, ¿cuáles serían las características de esta evolución en la profesión?

3. ¿Qué competencias genéricas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

1. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica

2. Capacidad para organizar y planificar el tiempo

2. Capacidad de comunicación oral y escrita

1. Capacidad de comunicación en un segundo idioma

3. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

2. Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación

1. Capacidad de trabajo en equipo

2. Capacidad de trabajar de forma autónoma

1. Compromiso ético y social (valores personales)

1. Capacidad para trabajar en un contexto internacional y respetar la diversidad multicultural

2. Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente

1. Capacidad para tomar decisiones, identificar, plantear y resolver problemas

Jurista completo tendría todas

4. ¿Qué competencias específicas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

Mayor internacionalización, nuevos derechos, OMC y propiedad intelectual

5. ¿Añadiría alguna competencia genérica o específica diferente a las que aparecen en la lista?

Legal drafting e investigación jurídica.

6. ¿Cuáles serían en su opinión las "competencias claves" que definirían este perfil del abogado internacionalista? (Señale una o dos como máximo).

Idiomas, interdisciplinar economía-derecho, argumentación jurídica y conocimientos jurídicas. Trabajar bajo presión y en un ambiente muy competitivo, profesionalidad, efectividad a muy alto a nivel

6. Teniendo en cuenta su experiencia, ¿considera que las graduados que quieren dedicarse a la rama internacional obtienen estas competencias a lo largo de su formación académica?

Si, siempre y cuando haya una metodología mas practica sin olvidar la importancia de los conocimientos teóricos. Por ejemplo, en Berna hasta hace 10 años la formación era sólo de dos años de universidad, un año de practica y otro año de universidad. Y para finalizar un examen. Era genial, porque había muy buena combinación de teoría y práctica y los profesores tanto académicos como profesionales.

7. ¿Qué hace a un abogado internacionalista (que se dedique a la rama internacional como abogado o funcionario de un organismo internacional) más empleable?

(Empleable: combinación de cualidades que harían a un graduado estar en posición de encontrar un buen trabajo y de ascender en su carrera profesional con base en esas cualidades que le caracterizan como graduado).

8. ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta la profesión actualmente?

Critica que a veces se sobrevalora el tema internacional.

9. ¿Cómo ve el futuro de la profesión?

Cada vez mas especialización, regionalización

Asia, América y América Latina por otra parte. Glocalización

Mas tecnificación, visión menos amplio del derecho

El entrevistado señala que la diferencia del abogado internacional y del abogado del nacional es la habilidad de pensar a nivel jurídico en otro sistema. Sólo así puedes entender las necesidades de tus clientes.

Por otro lado critica q con la crisis y el auge de los BRICS, para el joven europeo va a ser mucho mas difícil conseguir un trabajo que en los años 80 y 90. No existe la hegemonía europea a nivel internacional

Entrevista 9 - Ficha técnica

Día: 24 enero de 2014

Hora: 10.30 am

Género: Masculino

Estudios:

Profesión: Abogado

Especialidad: propiedad intelectual

Edad: 45

Observaciones: N/A

Protocolo:

1. En su opinión, ¿el perfil profesional del jurista internacional ha evolucionado en los últimos 20 años (1994) como consecuencia de la globalización?

Sí, considero que ha habido una evolución caracterizada por una mayor especialización y por un conflicto entre las *soft skills* y las *hard skills,* es decir, respecto al lobby y la diplomacia.

Por otra parte, esta evolución también se caracteriza por el desarrollo del Derecho comunitario y de nuevos derechos.

2. En caso afirmativo, ¿cuáles serían las características de esta evolución en la profesión?

Mayor especialización, aparición de nuevos derechos.

3. ¿Qué competencias genéricas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

1. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

1. Capacidad de comunicación oral y escrita.

1. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.

2.Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

1. Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación.

1. Capacidad de trabajo en equipo.

2. Capacidad de trabajar de forma autónoma.

3. Compromiso ético y social.

1. Capacidad para trabajar en un contexto internacional y respetar la diversidad multicultural.

3. Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente.

1. Capacidad para tomar decisiones, identificar, plantear y resolver problemas.

4. ¿Qué competencias específicas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

2. Capacidad para identificar una situación de Derecho Internacional Público o Privado y diferenciarlo de aquel de carácter nacional

3. Saber cuándo serán competentes los órganos jurisdiccionales nacionales para conocer de cualquier reclamación derivada de una relación o situación privada internacional y cuándo lo serán las autoridades judiciales de un país tercero o un Tribunal Internacional u Organización Internacional.

3. Capacidad para saber si una decisión judicial, un documento o un acto público extranjero, cualquiera que sea la materia a la que se refiera, será o no susceptible de producir efectos un estado nacional concreto

1. Conocimiento de la terminología jurídica básica del Derecho Internacional

3. Capacidad de búsqueda y actualización las fuentes legales nacionales e internacionales: Códigos, bases de datos, etc. Así mismo, identificar de entre los múltiples instrumentos normativos existentes en Derecho nacional e internacional, el que en cada caso habrá de ser aplicado para dar solución a la cuestión que se suscite.

3. Capacidad para saber cuándo, y en qué términos, las autoridades nacionales estarán obligadas a cooperar con las autoridades judiciales y administrativas de otros países, así como cuándo, y qué términos, vienen éstas últimas obligadas a hacerlo con las nacionales.

2. Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.

3. Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho.

2. Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.

1. Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos —entre otros— considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.

1. Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, así como tomar decisiones jurídicas razonadas

3. Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.

5. ¿Añadiría alguna competencia genérica o específica diferente a las que aparecen en la lista?

No, no añadiría ninguna otra competencia

6. ¿Cuáles serían en su opinión las "competencias claves" que definirían este perfil del abogado internacionalista? (Señale una o dos como máximo)

Multiculturalidad, especialización, experiencia laboral, dominio de idiomas como árabe, ruso o alemán, más allá del inglés.

7. Teniendo en cuenta su experiencia, ¿considera que las graduados que quieren dedicarse a la rama internacional obtienen estas competencias a lo largo de su formación académica?

Considero que existen falencias en las competencias de comunicación oral y presentación de trabajos en público así como la capacidad para convencer.

Por otra parte, considero que el inglés debería ser ya parte del conjunto de la carrera, impartición de clases en inglés.

También creo que sería necesario discriminar mejor las asignaturas a lo largo de la carrera. No niego la importancia de algunas asignaturas tradicionales como Derecho Romano o Filosofía del Derecho, pero creo que también es necesario que se de cabida a asignaturas como

Propiedad Intelectual, Comercio Electrónico, Derecho de la Competencia y Relaciones Internacionales.

8. ¿Qué hace a un abogado internacionalista (que se dedique a la rama internacional como abogado o funcionario de un organismo internacional) más empleable?

(Empleable: combinación de cualidades que harían a un graduado estar en posición de encontrar un buen trabajo y de ascender en su carrera profesional con base en esas cualidades que le caracterizan como graduado).

Contar con una mayor experiencia profesional al salir de la carrera, lo cual creo que podría conseguirse con el incremento de las prácticas profesionales a lo largo de la carrera.

9. ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta la profesión actualmente?

Considero que el reto es lograr que en la Universidad haya una mayor especialización, ya que es lo que exige el mercado profesional y es un reto al que se enfrentan los estudiantes al terminar la carrera.

Para los abogados, el reto es la competitividad que hay tanto a nivel nacional como internacional así como el monopolio que existe en algunas ramas del Derecho.

10. ¿Cómo ve el futuro de la profesión?

El gran cambio en realidad se ha dado en los últimos años pero considero que a futuro puede darse una evolución relacionada con las tecnologías y con cómo se adapte el Derecho a ello.

Por otra parte, creo que se va a dar una regionalización y una globalización a nivel práctico, es decir, una aplicación práctica y real de las normas internacionales en países como China o India.

Entrevista 10 - Ficha técnica

Día: 24 de enero de 2014

Hora: 12 pm

Género: Masculino

Estudios: complutense 80s

Profesión:

Especialidad: Propiedad Intelectual, relaciones diplomáticos

Edad: 50

Observaciones: N/A

Protocolo:

1. En su opinión, ¿el perfil profesional del jurista internacional ha evolucionado en los últimos 20 años (1994) como consecuencia de la globalización?

Nuevas tecnologías, sociedad civil.

2. En caso afirmativo, ¿cuáles serían las características de esta evolución en la profesión?

3. ¿Qué competencias genéricas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

2. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

2. Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

1. Capacidad de comunicación oral y escrita.

1. Capacidad de comunicación en un segundo idioma.

3 Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

2. Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación.

2. Capacidad de trabajo en equipo.

2. Capacidad de trabajar de forma autónoma.

3. Compromiso ético y social.

1. Capacidad para trabajar en un contexto internacional y respetar la diversidad multicultural.

1. Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente.

1. Capacidad para tomar decisiones, identificar, plantear y resolver problemas.

4. ¿Qué competencias específicas definirían el perfil del jurista internacional? Por favor ordene en función de su importancia (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

3. Capacidad para identificar una situación de Derecho Internacional Público o Privado y diferenciarlo de aquel de carácter nacional

3. Saber cuándo serán competentes los órganos jurisdiccionales nacionales para conocer de cualquier reclamación derivada de una relación o situación privada internacional y cuándo lo serán las autoridades judiciales de un país tercero o un Tribunal Internacional u Organización Internacional

3. Capacidad para saber si una decisión judicial, un documento o un acto público extranjero, cualquiera que sea la materia a la que se refiera, será o no susceptible de producir efectos un estado nacional concreto

1. Conocimiento de la terminología jurídica básica del Derecho Internacional, propiedad intelectual.

3. Capacidad de búsqueda y actualización las fuentes legales nacionales e internacionales: Códigos, bases de datos, etc. Así mismo, identificar de entre los múltiples instrumentos normativos existentes en Derecho nacional e internacional, el que en cada caso habrá de ser aplicado para dar solución a la cuestión que se suscite.

3. Capacidad para saber cuándo, y en qué términos, las autoridades nacionales estarán obligadas a cooperar con las autoridades judiciales y administrativas de otros países, así como cuándo, y qué términos, vienen éstas últimas obligadas a hacerlo con las nacionales.

3. Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.

2. Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho.

1. Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.

1. Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos —entre otros— considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.

2. Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, así como tomar decisiones jurídicas razonadas

2. Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.

5. ¿Añadiría alguna competencia genérica o específica diferente a las que aparecen en la lista?

Relaciones internacionales, diplomacia, relaciones públicas e institucionales, representación institucional.

6. ¿Cuáles serían en su opinión las "competencias claves" que definirían este perfil del abogado internacionalista? (Señale una o dos como máximo).

Comunicación oral y escrita en inglés, capacidad de trabajo en equipo, dominio de las nuevas tecnologías.

7. Teniendo en cuenta su experiencia, ¿considera que las graduados que quieren dedicarse a la rama internacional obtienen estas competencias a lo largo de su formación académica?

Falta una enseñanza mas practica, casos reales, roles, simulaciones

8. ¿Qué hace a un abogado internacionalista (que se dedique a la rama internacional como abogado o funcionario de un organismo internacional) más empleable?

(Empleable: combinación de cualidades que harían a un graduado estar en posición de encontrar un buen trabajo y de ascender en su carrera profesional con base en esas cualidades que le caracterizan como graduado).

9. ¿Cuáles son los retos a los que se enfrenta la profesión actualmente?

Debería haber más contacto con sociedad civil y las ONGs. También una utilización más real de las TICs, teniendo en cuenta la fuerza de las *social networks.*

Por otro lado, creo que un reto también es lograr una investigación interdisciplinar y relacionar la investigación con el trabajo práctico del día a día.

10. ¿Cómo ve el futuro de la profesión?

Creo que habrá una mayor multiculturalidad e interdisciplinariedad.

ANEXO IV: ENTREVISTAS ABOGADOS JUNIOR

Entre los expertos entrevistados, destaca la colaboración de los *Abogados Juniors* de la OMC. Estos abogados son jóvenes y por lo tanto su graduación es relativamente reciente pero a diferencia de los pasantes jurídicos, cuentan con una mayor experiencia profesional. Teniendo en cuenta este perfil, se diseñó un protocolo especial

Protocolo:

1. ¿Cuáles considera que son las competencias clave para su ejercicio profesional?

2. ¿Considera que la formación universitaria que recibió fue acorde a estas necesidades? ¿Adquirió dichas competencias a lo largo de su proceso de formación universitario?

3. ¿Que cambiarías de la formación que recibiste teniendo en cuenta la relación existente entre las competencias que desarrollaste a lo largo de tu formación y aquellas competencias que necesitas para el desarrollo de tu ejercicio profesional?

4. Por favor ordene las siguientes competencias genéricas en función de su importancia para el ejercicio profesional como jurista internacional (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante):

Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica.

Capacidad para organizar y planificar el tiempo.

Capacidad de comunicación oral y escrita.

Capacidad de comunicación en un segundo idioma.

Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC).

Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación.

Capacidad de trabajo en equipo.

Capacidad de trabajar de forma autónoma.

Compromiso ético y social.

Capacidad para trabajar en un contexto internacional y respetar la diversidad multicultural.

Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente.

Capacidad para tomar decisiones, identificar, plantear y resolver problemas.

Entrevista 11 - Ficha técnica

Día: 21 de enero de 2014

Hora: 12 pm

Género: Masculino

Estudios: Grado en Derecho y LLM

Profesión: Abogado Junior

Especialidad: Derecho Internacional Económico y de la OMC, Comercio Internacional

Edad: 28

Observaciones: N/A

Protocolo:

1. ¿Cuales considera que son las competencias clave para su ejercicio profesional?

Creo que las competencias más importantes o necesarias para el ejercicio de mi profesión son la expresión oral y escrita, la capacidad de análisis, el trabajo en equipo y la capacidad de trabajar bajo presión.

2. ¿Considera que la formación universitaria que recibió fue acorde a estas necesidades? ¿Adquirió dichas competencias a lo largo de su proceso de formación universitario?

Considero que la formación universitaria que recibí fue idónea por su carácter eminentemente práctica y a la vez gran solidez teórica.

Además, valoro muy positivamente la oportunidad que mi Universidad me brindó de participar en distintos *Moot Court*, lo cual creo que me ayudó a mejorar las competencias relacionadas con la comunicación oral y escrita y habilidad para hablar en una segunda lengua, en inglés

3. ¿Que cambiarías de la formación que recibiste teniendo en cuenta la relación existente entre las competencias que desarrollaste a lo largo de tu formación y aquellas competencias que necesitas para el desarrollo de tu ejercicio profesional?

Acercaría más a los estudiantes a la realidad jurídica a través de la práctica, no sólo haciendo casos prácticos en clase sino ajustando verdaderamente la teoría a la realidad jurídica actual y a la vez mas acorde con lo que luego se encuentran en el mundo profesional. En este sentido una mayor transversalidad de la asignatura de Derecho Internacional Privado y Derecho Internacional Económico, ya que de otra parte se ve de manera algo aislada, cuando son cuestiones que hoy en día afectan prácticamente a todas las situaciones jurídicas.

Por otro lado, un mayor compromiso de los profesores con la formación integral de sus alumnos, mas allá de la transmisión de conocimientos y de la propia asignatura.

Por último, una mayor promoción de los Moot Court y de la realización de juicios simulados como parte de la metodología empleada en los cursos.

4. Por favor ordene las siguientes competencias genéricas en función de su importancia para el ejercicio profesional como jurista internacional (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante).

1. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica

9. Capacidad para organizar y planificar el tiempo

4. Capacidad de comunicación oral y escrita

5. Capacidad de comunicación en un segundo idioma

11. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

3. Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación

2. Capacidad de trabajo en equipo

10. Capacidad de trabajar de forma autónoma

8. Compromiso ético y social

12. Capacidad para trabajar en un contexto internacional y respetar la diversidad multicultural

7. Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente

6. Capacidad para tomar decisiones, identificar, plantear y resolver problemas

Entrevista 12 - Ficha técnica

Día: 21 de enero de 2014

Hora: 12.30 pm

Género: Masculino

Estudios: Grado en Derecho, LLM y Candidato a Doctorado (Formación *Civil Law-Common Law*)

Profesión: Abogado Junior

Especialidad: Derecho Internacional Económico y de la OMC, Comercio Internacional

Edad: 29

Observaciones: N/A

Protocolo:

1. ¿Cuales considera que son las competencias clave para su ejercicio profesional?

Legal drafting, trabajo en equipo y trabajar bajo presión.

2. ¿Considera que la formación universitaria que recibió fue acorde a estas necesidades? ¿Adquirió dichas competencias a lo largo de su proceso de formación universitario?

Considero que en términos generales, dichas competencias las adquirí en mayor medida en el Máster que en el Grado. Esto creo que se debe a que el Máster tenía un componente mucho más práctico que la formación que recibí en el Grado.

3. ¿Que cambiarías de la formación que recibiste teniendo en cuenta la relación existente entre las competencias que desarrollaste a lo largo de tu formación y aquellas competencias que necesitas para el desarrollo de tu ejercicio profesional?

Creo que es necesario que exista una mayor interdisciplinariedad entre el Derecho y otras ciencias como la Economía o las Relaciones Internacionales.

4. Por favor ordene las siguientes competencias genéricas en función de su importancia para el ejercicio profesional como jurista internacional (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante).

6. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica

9. Capacidad para organizar y planificar el tiempo

3. Capacidad de comunicación oral y escrita

2. Capacidad de comunicación en un segundo idioma (por derecho internacional, tiene que ser el ingles)

12. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

1. Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación

8. Capacidad de trabajo en equipo

7. Capacidad de trabajar de forma autónoma

10. Compromiso ético y social

11. Capacidad para trabajar en un contexto internacional y respetar la diversidad multicultural

4. Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente

5. Capacidad para tomar decisiones, identificar, plantear y resolver problemas

Entrevista 13 - Ficha técnica

Día: 21 de enero de 2014

Hora: 2 pm

Género: Masculino

Estudios:

Profesión: Abogado Junior

Especialidad: Derecho Internacional Económico y de la OMC, Comercio Internacional

Edad: 30

Observaciones: N/A

Protocolo:

1. ¿Cuales considera que son las competencias clave para su ejercicio profesional?

Legal drafting y comunicación oral y escrita.

2. ¿Considera que la formación universitaria que recibió fue acorde a estas necesidades? ¿Adquirió dichas competencias a lo largo de su proceso de formación universitario?

En términos generales creo que la formación que recibí fue adecuada. Considero que el Grado me dio las herramientas necesarias y que en el Máster pude ponerlas en práctica. En este sentido, la participación en *Moot Courts* fue de gran ayuda.

No obstante, creo que hubiera sido necesario contar con más práctica en ambos procesos de formación a través de la realización de *papers.*

3. ¿Que cambiarías de la formación que recibiste teniendo en cuenta la relación existente entre las competencias que desarrollaste a lo largo de tu formación y aquellas competencias que necesitas para el desarrollo de tu ejercicio profesional?

Daría más importancia a la interdisciplinariedad y al dominio de conocimientos técnicos que luego se requieren para el ejercicio profesional.

4. Por favor ordene las siguientes competencias genéricas en función de su importancia para el ejercicio profesional como jurista internacional (siendo 1 la más importante y 12 la menos importante).

3. Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica

7. Capacidad para organizar y planificar el tiempo

1. Capacidad de comunicación oral y escrita

9. Capacidad de comunicación en un segundo idioma 9 (La lengua materna del entrevistado es el inglés)

10. Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC)

2. Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación

8. Capacidad de trabajo en equipo

6. Capacidad de trabajar de forma autónoma

12. Compromiso ético y social

11. Capacidad para trabajar en un contexto internacional y respetar la diversidad multicultural

4. Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente

5. Capacidad para tomar decisiones, identificar, plantear y resolver problemas.

ANEXO V: ENTREVISTAS PASANTES JURÍDICOS

Como parte de esta metodología, se tuvo la oportunidad de entrevistar a los pasantes jurídicos de la OMC. Teniendo en cuenta que estas personas pueden considerarse como recién graduadas, ya sean de su Grado o Posgrado, y que cuentan con poca experiencia profesional teniendo en cuenta su juventud, se consideró pertinente realizar un cuestionario distinto más acorde al perfil de los entrevistados.

El objetivo principal de estas entrevistas era conocer de primera mano la opinión de los recién graduados al incorporarse al mercado laboral respecto a si existe o no una dicotomía respecto a las competencias que adquirieron durante su proceso de formación universitario y las que ahora necesitan para desarrollar correctamente las funciones de su profesión.

El protocolo a seguir fue el siguiente:

1. ¿Cuáles son las competencias que considera más importantes para el desarrollo de la profesión que desempeña en la actualidad?

2. ¿Considera que dichas competencias las adquirió a lo largo de su proceso de formación universitario?

3. Si pudiera, ¿cambiaría algo de su formación universitaria? ¿Qué y por qué?

Entrevista 14 - Ficha técnica

Día: 21 de enero de 2014

Hora: 5 pm

Género: Masculino

Estudios: Grado en Derecho (2005-2011) y Máster en Derecho de la OMC

Profesión: Pasante jurídico de la OMC

Especialidad: Comercio Internacional, Derecho de la OMC, Derecho Internacional

Edad: 26

Observaciones: N/A

Protocolo:

1. ¿Cuáles son las competencias que considera más importantes para el desarrollo de la profesión que desempeña en la actualidad?

Las competencias que considero más importantes en mi trabajo son la capacidad de investigación, *legal drafting*, argumentación jurídica y comunicación oral, sobre todo de presentación oral.

2. ¿Considera que dichas competencias las adquirió a lo largo de su proceso de formación universitario?

A nivel de Grado y Posgrado, en términos generales, creo que sí adquirí las competencias relativas a investigación y a *legal drafting.* Sin embargo a nivel de Grado, me hubiera gustado recibir una formación más sustantiva en Derecho Internacional y más especializada, ya que considero que en algunos casos fue una formación con un enfoque muy general y poco especializada.

3. Si pudiera, ¿cambiaría algo de su formación universitaria? ¿Qué y por qué?

En términos generales estoy satisfecho con la formación que recibí y creo que la Universidad me brindó grandes herramientas para llevar a cabo mi profesión.

No obstante, me hubiera gustado que en el Grado en Derecho la participación en *Moot Courts* tuviera un papel más fuerte a nivel curricular y no sólo como una actividad extracurricular. En otras palabras, que se fomentase más la oralidad y la argumentación jurídica. Así mismo, que el inglés estuviera más presente en la formación universitaria.

A nivel del Máster que realicé, cambiaría el sistema de evaluación que era global mientras que la formación era por módulos. Esto tampoco beneficia a la hora de acceder al mercado profesional en donde es necesario poner la teoría en práctica de manera global y no por módulos.

Entrevista 15 - Ficha técnica

Día: 21 de enero de 2014

Hora: 5 pm

Género: Masculino

Estudios: Graduado en Derecho, Master en Comercio Internacional y Candidato a Doctorado en Derecho Internacional

Profesión: Pasante Jurídico de la OMC

Especialidad: Comercio Internacional, Derecho de la OMC, Derecho Internacional

Edad: 28

Observaciones: N/A

Protocolo:

1. ¿Cuáles son las competencias que considera más importantes para el desarrollo de la profesión que desempeña en la actualidad?

Las competencias más importantes creo que son trabajo en equipo, investigación y *legal drafting.*

2. ¿Considera que dichas competencias las adquirió a lo largo de su proceso de formación universitario?

Creo que el Grado que realicé era demasiado teórico, pero si adquirí las competencias de *legal drafting* y trabajo en equipo. En el Máster sí adquirí la competencia de investigación y mejoré la de *legal drafting* y trabajo en equipo al tener un carácter eminentemente práctico. Respecto al Doctorado que estoy realizando en este momento, creo que contribuye solo a la capacidad de investigación ya por lo demás, es un trabajo muy autónomo e independiente.

3. Si pudiera, ¿cambiaría algo de su formación universitaria? ¿Qué y por qué?

Si pudiera, introduciría los Moot Court como parte del currículo y daría más importancia al desarrollo de la competencia de trabajo en equipo. Por otra parte, considero que en términos generales los sistemas de evaluación utilizados en la Universidad tanto a nivel de Grado como de Posgrado han fallado en tanto que evalúan una serie de cuestiones que no tienen que ver en muchos casos con lo que luego te exigen en el mercado profesional.

Entrevista 16 - Ficha técnica

Día: 21 de enero de 2014

Hora: 5 pm

Género: Masculino

Estudios: Graduado en Derecho y Máster en Comercio Internacional

Profesión: Pasante jurídico de la OMC

Especialidad: Comercio Internacional, Derecho de la OMC, Derecho Internacional

Edad: 25

Protocolo:

1. ¿Cuáles son las competencias que considera más importantes para el desarrollo de la profesión que desempeña en la actualidad?

Investigación, *legal drafting*, capacidad de análisis y abstracción, trabajo en equipo y trabajar bajo presión.

2. ¿Considera que dichas competencias las adquirió a lo largo de su proceso de formación universitario?

En términos generales, considera que adquirió más competencias en el Máster que en el Grado por el carácter eminentemente práctico del primero.

3. Si pudiera, ¿cambiaría algo de su formación universitaria? ¿Qué y por qué?

Si pudiera cambiar algo, me gustaría que los profesores universitarios tuvieran más contacto práctico con la realidad. Además, que hubiera más libertad a la hora de elegir las asignaturas, tanto a nivel de Grado como de Posgrado.

Relación de personas entrevistadas

Balibrea, Sergio

Director. División de Asuntos de las Asambleas. Oficina del Director General. Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) / World Intellectual Property Organization (WIPO)

Barberis, Claudia

Directora. Sección de Recursos Humanos. United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD)

Castro, Jorge Antonio

Consejero. División de Asuntos Jurídicos. Organización Mundial del Comercio (OMC) / World Trade Organization (WTO)

Casas, Alejandro

Pasante jurídico. Organización Mundial del Comercio (OMC) / World Trade Organization (WTO)

Wakoli, Chibole

Oficial de Asuntos Jurídicos. División de Asuntos Jurídicos. Organización Mundial del Comercio (OMC) / World Trade Organization (WTO)

Gallego, Jaime

Asociado. Lalive.

Huerta Goldman, Jorge

Managing Director - TILPA International Trade and Investment Law

Iacovides, Mario

Pasante jurídico. Organización Mundial del Comercio (OMC) / World Trade Organization (WTO)

Merriman, Dean

Jurista Especializado en Solución de Diferencias. División de Asuntos Jurídico. Organización Mundial del Comercio (OMC) / World Trade Organization (WTO)

Pereyra, María J.

Consejera. División de Asuntos Jurídicos. Organización Mundial del Comercio (OMC) / World Trade Organization (WTO)

Piérola, Fernando

Abogado. Advisory Centre on WTO Law (ACWL) / Centro de Asesoría Legal en Asuntos de la OMC

Qaqaya, Hassan

Director. Competition and Consumer Policies Branch. United Nations Conference on Trade and Development (UNCTAD)

Soave, Tommaso

Jurista Especializado en Solución de Diferencias. División de Asuntos Jurídico. Organización Mundial del Comercio (OMC) / World Trade Organization (WTO)

Stirnimman, Franz

Socio. Winston & Strawn

Vázquez López, Víctor

Director. Sección para la Coordinación de Países Desarrollados. Departamento para la transición y países desarrollados. Organización Mundial de la Propiedad Intelectual (OMPI) / World Intellectual Property Organization (WIPO)

Villamizar, Miguel

Jurista Especializado en Solución de Diferencias. División de Asuntos Jurídico. Organización Mundial del Comercio (OMC) / World Trade Organization (WTO)

Yanovich, Alan

Senior Counsel. Akin Gump Strauss Hauer & Feld Llp

Melnyk, Sergii

Pasante jurídico. Organización Mundial del Comercio (OMC) / World Trade Organization (WTO)

ANEXO VI: RESULTADOS ENTREVISTAS

Del conjunto de entrevistas realizadas tanto a expertos estratégicos, como a abogados junior y pasantes jurídicos, se desprenden los siguientes resultados en relación al perfil profesional del jurista internacional:

- Todos los expertos estratégicos entrevistados consideran que sí se evidencia una **evolución en el perfil del jurista internacional** como consecuencia del fenómeno de la globalización, en los últimos veinte años. Como características de esta evolución, la mayoría de los entrevistados señala una mayor especialización, mayor interdisciplinariedad y mayor internacionalización de los operadores y operaciones jurídicas.

- Respecto a si existe o no una dicotomía entre las competencias adquiridas por los estudiantes en su proceso de formación y aquellas que les son requeridas en el mercado laboral, es necesario destacar la divergencia de opiniones entre aquellos entrevistados que realizaron sus estudios en sistemas pertenecientes *al Common Law* o al *Civil Law.* Así mismo, es necesario tener en cuenta que en el caso de la OMC, el proceso de selección tan riguroso que caracteriza a la organización hace que las personas que entran a formar parte de esta organización estén

muy bien preparadas. Además, hay que tener en cuenta que a estas personas se les exige estar en posesión de un Máster .

- Teniendo en cuenta el total de las entrevistas realizadas a expertos estratégicos, abogados junior y pasantes jurídicos, en primer lugar, cabe destacar que dan por hecho que los estudiantes posean las siguientes competencias genéricas si quieren dedicarse profesionalmente a alguna de las profesiones jurídicas a nivel internacional. En segundo lugar, su opinión respecto a las **competencias genéricas** en relación al perfil actual del jurista internacional es la siguiente:

Estas serían las competencias genéricas clave o indispensables:

Capacidad de comunicación en un segundo idioma

Capacidad para trabajar en un contexto internacional y respetar la diversidad multicultural

Habilidades en el uso de las tecnologías de la información y comunicación

Respecto al resto de competencias genéricas, las más importantes según los entrevistados, son las siguientes:

Capacidad de comunicación oral y escrita

Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación

Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica

Capacidad para tomar decisiones, identificar, plantear y resolver problemas

Capacidad de trabajo en equipo

Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente

Capacidad de trabajar de forma autónoma

Capacidad para organizar y planificar el tiempo

Compromiso ético y social

- En cuanto a las **competencias específicas**, al igual que en el caso anterior, existen tres competencias que los entrevistados consideraron que no era pertinente clasificar puesto que en su opinión, éstas competencias se dan por hecho en el perfil del jurista internacional y además, consideraban que estaban más relacionadas con el carácter y los valores de cada persona y que por tanto, sería difícil establecer la forma de adquirirlas y más si cabe, de evaluarlas, a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Buscar la justicia y equidad en todas las situaciones en las que interviene.

Estar comprometido con los Derechos Humanos y con el Estado social y democrático de Derecho.

Actuar de manera leal, diligente y transparente en la defensa de intereses de las personas a las que representa.

Por lo que respecta a las competencias específicas propias del área internacional, las más importantes según los entrevistados, son las siguientes:

Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, así como tomar decisiones jurídicas razonadas.

Capacidad para identificar una situación de Derecho Internacional Público o Privado y diferenciarlo de aquel de carácter nacional.

Conocimiento de la terminología jurídica básica del Derecho Internacional.

Capacidad de búsqueda y actualización las fuentes legales nacionales e internacionales: Códigos, bases de datos, etc. Así mismo, identificar de entre los múltiples instrumentos normativos existentes en Derecho nacional e internacional, el que en cada caso habrá de ser aplicado para dar solución a la cuestión que se suscite.

Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos —entre otros— considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.

Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.

Saber cuándo serán competentes los órganos jurisdiccionales nacionales para conocer de cualquier reclamación derivada de una relación o situación privada internacional y cuándo lo serán las autoridades judiciales de un país tercero o un Tribunal Internacional u Organización Internacional

Capacidad para saber si una decisión judicial, un documento o un acto público extranjero, cualquiera que sea la materia a la que se refiera, será o no susceptible de producir efectos un estado nacional concreto

Capacidad para saber cuándo, y en qué términos, las autoridades nacionales estarán obligadas a cooperar con las autoridades judiciales y administrativas de otros países, así como cuándo, y qué términos, vienen éstas últimas obligadas a hacerlo con las nacionales.

ANEXO VII: PROGRAMA DE DERECHO INTERNACIONAL PÚBLICO

Profesora: Paula Comellas Angulo
Correo: paulacomellas@hotmail.com
Horario clases: Martes y jueves 10 am – 11.20 am
Horario de atención: A convenir con cita previa.

1. Presentación y justificación

La interconexión de ordenamientos jurídicos que presenta en la actualidad como consecuencia del fenómeno de la globalización, hace necesario que el futuro abogado conozca el funcionamiento del ordenamiento jurídico internacional y su interacción con el Derecho interno de los Estados. El jurista internacional del s. XXI debe comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos —entre otros— a nivel nacional e internacional y considerarlos en la interpretación y aplicación del Derecho.

En este sentido, se brindarán conocimientos básicos del Derecho Internacional que serán claves para el correcto desarrollo de otras asignaturas de la carrera relacionadas con esta área como son: Derecho Comunitario Europeo, Derecho Internacional del Mar y Protección Internacional de los Derechos Humanos).

2. Meta y objetivos específicos.

2.1. Competencia general – Meta

Este curso contribuye a la adquisición de las siguientes competencias genéricas:

- Capacidad de comunicación oral y escrita.

- Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación.

-Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente.

- Compromiso ético y social.

- Capacidad de trabajo en equipo y de forma autónoma.

2.2. Competencias específicas

Las siguientes competencias específicas pretenden colaborar al cumplimiento de la competencia general: **PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**

- Comprender adecuadamente los fenómenos políticos, sociales, económicos, personales y psicológicos —entre otros— considerándolos en la interpretación y aplicación del Derecho.

- Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, así como tomar decisiones jurídicas razonadas.

- Capacidad para identificar una situación de Derecho Internacional Público o Privado y diferenciarlo de aquel de carácter nacional.

- Conocimiento de la terminología jurídica básica del Derecho Internacional.

- Capacidad de búsqueda y actualización las fuentes legales nacionales e internacionales: Códigos, bases de datos, etc. Así mismo, identificar de entre los múltiples instrumentos normativos existentes en Derecho nacional e internacional, el que en cada caso habrá de ser aplicado para dar solución a la cuestión que se suscite.

- Saber cuándo serán competentes los órganos jurisdiccionales nacionales para conocer de cualquier reclamación derivada de una relación o situación privada internacional y cuándo lo serán las autoridades judiciales de un país tercero o un Tribunal Internacional u Organización Internacional.

- Capacidad para saber cuándo, y en qué términos, las autoridades nacionales estarán obligadas a cooperar con las autoridades judiciales y administrativas de otros países, así como cuándo, y qué términos, vienen éstas últimas obligadas a hacerlo con las nacionales.

3. Metodología: ¿Cuál es la estrategia de aprendizaje?

En la cátedra activa el profesor guía al estudiante, de manera estructurada, sobre los temas tratados, para que los estudiantes, mediante su participación y discusión, logren afianzar los conocimientos y herramientas que vayan adquiriendo. Es fundamental para el éxito de la cátedra activa la realización previa de las lecturas asignadas por parte de los estudiantes.

El estudiante deberá realizar diferentes tipos de ejercicios prácticos durante la clase y fuera de ella. También tendrá la oportunidad de realizar debates sobre dilemas jurídicos sencillos y cortos. Con estas actividades, se busca estimular el desarrollo de habilidades argumentativas (debate diagnóstico, discursos, mapas conceptuales, ejercicios en clase, obra de teatro, segundos debates, improvisaciones, entre otros)

Entre la metodología destaca el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el método del caso y la realización de simulaciones o Moot Court.

4. Criterios y estrategias de evaluación

Las estrategias de evaluación del curso giran en torno a cuatro puntos clave: la realización de parciales acumulativos a lo largo de todo el curso, la realización de PBL, la representación de un juicio simulado o Moot Court y el desarrollo de talleres a lo largo del curso, que pueden tener lugar tanto dentro como fuera de la clase.

Por lo tanto, se trata de una evaluación acumulativa y formativa. Existirán matrices de calificación para cada una de las actividades que

se realicen en clase. Los estudiantes conocerán siempre los criterios de evaluación antes de la realización de

Porcentajes y estrategias de evaluación:

Porcentaje	**Actividad**
20%	Primer examen: Parcial acumulativo.
20%	Segundo examen. Parcial acumulativo
20%	Examen final
15%	Realización de PBL
15%	Moot Court
10%	*Quizzes*, talleres, y otras actividades en clase.

5. Contenido de la asignatura

Los siguientes temas corresponden al contenido de la asignatura, que será desarrollado tanto de forma teórica como práctica.

Unidad Temática1: Estructura del sistema internacional: dimensión material y normativa. Funciones del ordenamiento internacional

Unidad Temática 2: Concepto y fundamento del Derecho Internacional Público. Caracteres y contenido del Derecho Internacional Público

Unidad Temática 3: Los principios estructurales del Derecho Internacional contemporáneo

Unidad Temática 4: La ciencia del Derecho Internacional Público. La adquisición del conocimiento en el Derecho Internacional Público

Unidad Temática 5: La práctica internacional y sus medios de prueba. El acceso a los materiales de la práctica internacional

Unidad Temática 6: Fuentes y codificación del Derecho Internacional. Concepto y clases de tratados internacionales

Unidad Temática 7: la integración de las normas internacionales en los ordenamientos internos y la recepción de las normas internacionales en el ordenamiento interno español

Unidad Temática 8: l estatuto internacional del Estado y el reconocimiento de Estados y de gobiernos. La inmunidad del Estado

Unidad Temática 9: los órganos centrales del Estado y los órganos exteriores del Estado. Los privilegios e inmunidades diplomáticas. Las relaciones consulares

Unidad Temática 10: las Organizaciones Internacionales. Estructura orgánica y formación de la voluntad en las organizaciones internacionales. Personalidad jurídica internacional de las organizaciones internacionales

Unidad Temática 11: La Organización de las Naciones Unidas y los organismos especializados de las Naciones Unidas

Unidad Temática 12: Otras manifestaciones de la subjetividad internacional: los pueblos, el individuo y otros supuestos

Unidad Temática 13: Adquisición y pérdida de la competencia territorial: las fronteras y las relaciones de vecindad y las modificaciones en el ejercicio de la competencia territorial

Unidad Temática 14: Derecho marítimo

Unidad Temática 15: Las controversias internacionales y los medios de arreglo: Los medios de arreglo diplomático no jurisdiccionales y los medios de arreglo jurisdiccionales: el arbitraje internacional

La corte internacional de justicia

Los tribunales especializados

6. Reglas básicas del curso

- REGLAS SOBRE APROXIMACIONES: La nota definitiva corresponderá a la nota efectivamente obtenida por el estudiante (con décimas y centésimas). Es decir, no habrá aproximación de ningún tipo. Lo anterior, conforme a la nueva política adoptada por la Universidad.

- **EL RESPETO Y EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO:** El presupuesto básico de la clase consiste en reconocer las ideas de cada estudiante y en respetar a todos los compañeros. Se espera que el estudiante sea capaz de aprender desde el ejercicio de su autonomía y en esta medida pueda asumir retos solidarios.

- **ASISTENCIA:** Aunque la asistencia no se evaluará es obligatoria en la medida en que en todas las clases hay actividades que pueden implicar evaluación. Quien falte a una clase debe informarse sobre lo realizado en ésta, puesto que la ignorancia sobre lo ocurrido no sirve de excusa.

- **NO ENTREGA DE TRABAJOS SIN JUSTIFICACIÓN:** La fecha de entrega de las tareas y los trabajos no es negociable. Los trabajos entregados después de la fecha establecida no serán recibidos y la nota será 0.0. Sólo se aceptan excusas médicas debidamente certificadas y calamidades domésticas.

-**FRAUDE ACADÉMICO:** El plagio en cualquiera de sus formas NO es admisible. **Si se presenta cualquier plagio éste será sancionado**

con una calificación de 0,0 y la remisión inmediata del caso al Consejo de la Facultad.

- **RECLAMOS:** Se realizarán conforme a lo establecido en el Reglamento General de Estudiantes de Pregrado vigente.

- AJUSTES RAZONABLES PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD[1]

Si usted tiene alguna discapacidad visible o invisible y requiere de algún tipo de apoyo para estar en igualdad de condiciones con los y las demás estudiantes del curso, se le solicita informar a su profesor/a para que puedan realizarse dichos ajustes a la mayor brevedad posible.

- Otras reglas que se determinarán conjuntamente en la primera sesión de clase.

7. Cronograma de actividades y fechas importantes

CRONOGRAMA (LAS CLASES COMIENZAN REPARTIENDO A LOS ESTUDIANTES EL CRONOGRAMA DETALLADO CON LA MATERIA A ABORDAR EN CADA SESIÓN)

8. Bibliografía

DÍEZ DE VELASCO, M., Instituciones de Derecho internacional público, Madrid, Tecnos, 2010.

EVANS, M.D., International Law, Oxford, Oxford University Press, 2006.

GONZÁLEZ CAMPOS, J. D., SÁNCHEZ RODRÍGUEZ, L.I. y ANDRÉS SÁENZ DE SANTA MARÍA, P., Curso de Derecho internacional público, Madrid, Civitas, 2003.

JIMÉNEZ PIERNAS, C. Introducción al Derecho Internacional Público: práctica española. Adaptado al EEES. Madrid: Tecnos, 2010.

MARIÑO MENÉNDEZ, F., Derecho internacional público, (parte general), 3ª ed., Trotta, Madrid, 2005.

PASTOR RIDRUEJO, J.A., Curso de Derecho internacional público y Organizaciones internacionales, Madrid, Tecnos, 2010.

REMIRO BROTÓNS, A. et al., Derecho internacional, Valencia, Tirant lo blanch, 2007.

9. Páginas web de interés

1. ORGANIZACIONES INTERNACIONALES

ONU: http://www.un.org

OMC: http://www.wto.org/indexsp.htm

Consejo de Europa: http://www.coe.int.

OEA: http://www.oea.org.

OTAN: http://www.nato.int.

Unión Africana: http://www.africa-union.org.

Unión Europea: http://europa.eu

Parlamento Europeo: http://www.europarl.europa.eu

Consejo Europeo: http://www.european-council.europa.eu

Comisión Europea: http://ec.europa.eu.

Tribunal de Justicia: http://curia.europa.eu.

Banco Central Europeo: http://www.ecb.int.

Tribunal de Cuentas: http://eca.europa.eu.

2.ORGANIZACIONES INTERNACIONALES NO GUBERNAMENTALES

Amnistía Internacional: http://www.amnistiainternacional.org.

Comité Internacional de la Cruz Roja: http://www.icrc.org

Greenpeace: http://greenpeace.org.

Human Rights: http://www.hrw.org.

3. TRIBUNALES Y ÓRGANOS JURISDICCIONALES

Corte Africana

Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH): http://www.echr.coe.int.

Corte Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) http:// www.corteidh.or.cr.

Corte Internacional de Justicia (CIJ): http://icj-cij.org.

Corte Centroamericana de Justicia (CCJ): http://portal.ccj.org.ni.

Corte Permanente de Arbitraje (CPA): http://www.pca-cpa.org.

Corte Penal Internacional (CPI): http://icc-cpi.int.

Tribunal Europeo de Derechos Humanos (TEDH): http://www.echr.coe.int.

Tribunal de Justicia de la Comunidad Andina: http://www.tribunalandino.org.ec.

Tribunal de Justicia de la Unión Europea: http://curia.europa.eu

Poder Judicial de España: http://www.poderjudicial.es

Tribunal Constitucional de España: http://www.tribunalconstitucional.es

4. ASOCIACIONES Y REVISTAS ELECTRÓNICAS

American Society of International Law: http://www.eisil.org.

International Law Association (ILA): http://www.ila-hq.org.

Max Planck Institute for Comparative Public Law and International Law: http://mpil.de.

European Journal of International Law (EJIL): http://www.ejil.org.

Revista Electrónica de Estudios Internacionales (REEI): http://www.reei.org

ANEXO VIII: PROGRAMA DE DERECHO INTERNACIONAL PRIVADO

Profesora: Paula Comellas Angulo

Correo: paulacomellas@hotmail.com

Horario clases: Martes y jueves 10 am – 11.20 am

Horario de atención: A convenir con cita previa a través del correo electrónico.

1. Presentación y justificación

El proceso de GLOBALIZACION, que atraviesa el mundo de hoy, demanda que el profesional en derecho , comprenda la normatividad, del Derecho Internacional Privado y la capacidad para aplicarlo en la solución de problemas ius privatistas trasnacionales.

El jurista debe tener una visión, amplia y nueva de los problemas que atañen a nuestra sociedad globalizada e imponen el ocuparse del derecho de los otros Estados en su organización jurídica, su orden económico y la interdependencia de los mercados. Por otra parte los movimientos de personas <migración>, mercancías <mercados>, y capitales <inversión>, son hechos que de manera creciente tienden a ignorar las fronteras de los Estados. De esta manera las relaciones

internacionales públicas y privadas han tomado en todos los campos una importancia creciente .

2. Meta y objetivos específicos.

2.1. Competencia general – Meta

Este curso contribuye al logro del objetivo del programa de pregrado de Derecho: **PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS**, al proporcionar a los estudiantes herramientas que les permitan construir y demostrar que logran comprender el funcionamiento del Derecho Internacional Privado, en términos de jurisdicción judicial internacional, derecho aplicable y exequátur, lo que les permite diferenciar un conflicto de naturaleza interna de aquél de Derecho Internacional Privado, proponiendo una solución al mismo.

- Capacidad de resolución de problemas y de aplicar los conocimientos en la práctica.

- Capacidad para actuar en nuevas situaciones, aprender y actualizarse permanentemente.

-Capacidad de comunicación oral y escrita.

-Capacidad de abstracción, análisis, síntesis e investigación.

- Capacidad de trabajo en equipo y de forma autónoma.

2.2. Competencias específicas

Las siguientes competencias específicas pretenden colaborar al cumplimiento de la competencia general: PREVENCIÓN Y RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

- Capacidad de razonar y argumentar jurídicamente, así como tomar decisiones jurídicas razonadas.

- Capacidad para identificar una situación de Derecho Internacional Público o Privado y diferenciarlo de aquel de carácter nacional.

- Conocimiento de la terminología jurídica básica del Derecho Internacional.

- Capacidad de búsqueda y actualización las fuentes legales nacionales e internacionales: Códigos, bases de datos, etc. Así mismo, identificar de entre los múltiples instrumentos normativos existentes en Derecho nacional e internacional, el que en cada caso habrá de ser aplicado para dar solución a la cuestión que se suscite.

- Considerar la pertinencia del uso de medios alternativos en la solución de conflictos.

- Capacidad para saber qué órgano jurisdiccional puede asumir la competencia ante un conflicto de Derecho Internacional Privado en el que están conectas varias jurisdicciones.

- Determinar la Ley aplicable para resolver problemas jurídicos en relaciones jurídicas Ius Privatistas Trasnacionales.

- Capacidad para saber si una decisión judicial, un documento o un acto público extranjero, cualquiera que sea la materia a la que se refiera, será o no susceptible de producir efectos un Estado nacional concreto.

3. Metodología: ¿Cuál es la estrategia de aprendizaje?

En la cátedra activa el profesor guía al estudiante, de manera estructurada, sobre los temas tratados, para que los estudiantes, mediante su participación y discusión, logren afianzar los conocimientos y herramientas que vayan adquiriendo. Es fundamental para el éxito de la cátedra activa la realización previa de las lecturas asignadas por parte de los estudiantes.

El estudiante deberá realizar diferentes tipos de ejercicios prácticos durante la clase y fuera de ella. Entre la metodología del curso destaca el Aprendizaje Basado en Problemas, la simulación de juicios o Moot Court y la cátedra activa.

4. Criterios y estrategias de evaluación

Las estrategias de evaluación del curso giran en torno a cuatro puntos clave: la realización de parciales acumulativos a lo largo de todo el curso, la realización de PBL, la representación de un juicio simulado o Moot Court y el desarrollo de talleres a lo largo del curso, que pueden tener lugar tanto dentro como fuera de la clase.

Respecto a los criterios de evaluación, serán compartidos con los estudiantes antes de la realización de cada actividad. Además, para cada estrategia de evaluación existirán instructivos con matrices de calificación, que también serán compartidas con antelación con los estudiantes.

Por lo tanto, se trata de una evaluación acumulativa y de carácter formativo, en la que la retroalimentación por parte del profesor y entre pares, juega un papel destacado.

Porcentajes y estrategias de evaluación:

Porcentaje	**Actividad**
20%	Primer examen: Parcial acumulativo.
20%	Segundo examen. Parcial acumulativo
20%	Examen final
15%	Realización de PBL
15%	Moot Court
10%	*Quizzes*, talleres, y otras actividades en clase.

5. Contenido de la asignatura

Los siguientes temas corresponden al contenido de la asignatura, que será desarrollado tanto de forma teórica como práctica.

Unidad Temática 1: concepto, objeto, contenido y caracteres del Derecho Internacional Privado .

Unidad Temática 2: Fuentes del Derecho Internacional Privado.

Unidad Temática 3: Conceptos generales de la Competencia Judicial Internacional**.**

Unidad Temática 4: Competencia Judicial Internacional en relación con el Derecho Internacional Privado de la Unión Europea.

Unidad Temática 5: Competencia Judicial Internacional en relación con el Derecho Internacional Privado español.

Unidad Temática 6: Concepto y elementos de la norma de conflicto.

Unidad Temática 7: Aplicación de la ley extranjera.

Unidad Temática 8: La figura del reenvío

Unidad Temática 9: Calificación

Unidad Temática 10: Cuestión previa o incidental

Unidad Temática 11: Orden Público Internacional

Unidad Temática 12: Fraude de Ley

Unidad Temática 13: Reconocimiento y Ejecución de Sentencias y Laudos Arbitrales extranjeros. Regulación española y de la Unión Europea en materia de Exequatur.

6. Reglas básicas del curso

- REGLAS SOBRE APROXIMACIONES: La nota definitiva corresponderá a la nota efectivamente obtenida por el estudiante (con

décimas y centésimas). Es decir, no habrá aproximación de ningún tipo. Lo anterior, conforme a la nueva política adoptada por la Universidad.

- **EL RESPETO Y EL RECONOCIMIENTO DEL OTRO:** El presupuesto básico de la clase consiste en reconocer las ideas de cada estudiante y en respetar a todos los compañeros. Se espera que el estudiante sea capaz de aprender desde el ejercicio de su autonomía y en esta medida pueda asumir retos solidarios.

- **ASISTENCIA:** Aunque la asistencia no se evaluará es obligatoria en la medida en que en todas las clases hay actividades que pueden implicar evaluación. Quien falte a una clase debe informarse sobre lo realizado en ésta, puesto que la ignorancia sobre lo ocurrido no sirve de excusa.

- **NO ENTREGA DE TRABAJOS SIN JUSTIFICACIÓN:** La fecha de entrega de las tareas y los trabajos no es negociable. Los trabajos entregados después de la fecha establecida no serán recibidos y la nota será 0.0. Sólo se aceptan excusas médicas debidamente certificadas y calamidades domésticas.

- **FRAUDE ACADÉMICO:** El plagio en cualquiera de sus formas NO es admisible. **Si se presenta cualquier plagio éste será sancionado con una calificación de 0,0 y la remisión inmediata del caso al Consejo de la Facultad.**

- **RECLAMOS:** Se realizarán conforme a lo establecido en el Reglamento General de Estudiantes de Pregrado vigente.

- AJUSTES RAZONABLES PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD[1]

Si usted tiene alguna discapacidad visible o invisible y requiere de algún tipo de apoyo para estar en igualdad de condiciones con los y las demás estudiantes del curso, se le solicita informar a su profesor/a para que puedan realizarse dichos ajustes a la mayor brevedad posible.

Otras reglas que se determinarán conjuntamente en la primera sesión de clase.

7. Cronograma de actividades y fechas importantes

CRONOGRAMA (LAS CLASES COMIENZAN REPARTIENDO A LOS ESTUDIANTES EL CRONOGRAMA DETALLADO CON LA MATERIA A ABORDAR EN CADA SESIÓN)

8. Bibliografía

CALVO CARAVACA, Alfonso Luis y CARRASCOSA GONZÁLEZ, Javier. Derecho Internacional Privado. Granada. Comares, 2012.

DIEZ HOCHLEITNER, Javier y MARTINEZ CAPDEVIOLA, Carmen. *Derecho de la Unión Europea,* Madrid. McGraw-Hill 2001.

ESPLUGUES MOTA, Carlos. Derecho del Comercio Internacional. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006.

LOPEZ GUZMAN, Fabian. *Armonización y unificación del Derecho Contractual Internacional en la era de la globalización en Derecho Comercial y societario.* Bogotá. Ediciones Librería del profesional. 2007.

9. Páginas web de interés

International Institute for the Unification of Private Law (UNIDROIT) http://unidroit.org/

United Nations Commission on International Trade Law (UNCITRAL / CNUDMI) http://www.uncitral.org/

Centro Internacional de Arreglo de Diferencias Relativas a Inversiones (CIADI / ICSID) https://icsid.worldbank.org/apps/ICSIDWEB/Pages/default.aspx

Cámara de Comercio Internacional http://www.iccspain.org