

***Dificultades para la innovación docente en las áreas jurídicas.
La compatibilidad entre la adquisición de competencias profesiona-
les específicas y el cumplimiento de los objetivos globales***

*Difficulties in teaching innovation in legal areas.
Compatibility between the acquisition of specific
professional competences and compliance
with global aims*

1

Antonio Cubero Truyo

Profesor Titular de Derecho Financiero y Tributario.

Facultad de Derecho. Departamento de Derecho Financiero y Tributario.

Universidad de Sevilla. Sevilla. España. E-mail: acubero@us.es

Resumen

La renovación de las metodologías docentes es uno de los principales retos planteados en la actualidad a la enseñanza del Derecho. Renovación que se encuentra en las áreas jurídicas con dificultades particulares, por la inercia histórica de conservadurismo pedagógico y porque la introducción de nuevas actividades se pretende hacer sin merma alguna de los objetivos tradicionales (es decir, sin afectar a la traslación de los mismos conocimientos teóricos que venían resultando exigibles desde siempre), mediante una acumulación (más que reordenación) de estrategias. En este sentido, los planes de estudio de los nuevos Grados no representan una garantía de compatibilidad entre ambas facetas.

En este trabajo se sostiene en particular la necesidad de perseguir un equilibrio entre las actividades de innovación orientadas a la adquisición y práctica de habilidades profesionales concretas, que exigen una gran dedicación temporal, y el irrenunciable cumplimiento de los objetivos programáticos globales, que debe ser garantizado mediante técnicas de evaluación adecuadas.

Por otro lado, la inminente aprobación del “Estatuto del personal docente e investigador”, cuyo borrador se analiza, nos obliga a vigilar con espíritu crítico los criterios de cómputo de la dedicación docente del profesorado, de manera que la multiplicación de la actividad que deriva de los nuevos usos metodológicos tenga un oportuno reflejo.

Palabras clave

Innovación docente. Competencias profesionales. Estatuto del personal docente. Evaluación continua.

Abstract

Renewal of teaching methodologies is one of the main challenges currently faced by Law teaching. This renewal meets with special difficulties in legal areas, due to the pedagogical conservatism that has remained throughout history and due to the fact that the introduction of new activities is intended to be done without undermining the traditional aims in any way (that is, without affecting the transfer of the same theoretical knowledge that has always been demandable) through an accumulation (rather than restructuring) of strategies. In this sense, the curricula of new Degrees do not entail any guarantee of compatibility between both aspects.

This work specifically supports the need to pursue the balance between innovation activities aimed at the acquisition and practice of specific professional abilities which require great dedication in terms of time and the inalienable compliance of global programmatic aims, which must be guaranteed through appropriate evaluation techniques.

On the other hand, the imminent approval of the “Status of Teaching and Research Staff”, whose draft is herein analyzed, compels us to critically watch the computation criteria of the dedication of the teaching staff, in such a way that the multiplication of the activity arising out of new methodological uses is timely reflected.

Key words

Teaching innovation. Professional competences. Status of the Teaching Staff. Continuous assessment.

***Dificultades para la innovación docente en las áreas jurídicas.
La compatibilidad entre la adquisición de competencias profesiona-
les específicas y el cumplimiento de los objetivos globales***

*Difficulties in teaching innovation in legal areas.
Compatibility between the acquisition of specific
professional competences and compliance
with global aims*

3

Antonio Cubero Truyo

Profesor Titular de Derecho Financiero y Tributario.
Facultad de Derecho. Departamento de Derecho Financiero y Tributario.
Universidad de Sevilla. Sevilla. España. E-mail: acubero@us.es

1. Introducción. La innovación docente en el ámbito del Derecho sufre las mismas dificultades que en las restantes áreas, pero además acumula algunas dificultades intrínsecas

La Universidad española está embarcada en un proceso de transformación que tiene diversos frentes, y uno de los más significativos es la apuesta por la renovación de las metodologías docentes (CRUZ y BENITO, 2005). La renovación metodológica tiene una manifestación clara en la implantación de los créditos europeos como unidad de medida del haber académico, manifestación clara pero no suficiente, porque ya estamos teniendo oportunidad de constatar la pasmosa aplicabilidad de los créditos ECTS sin renovación alguna.

La renovación no puede decirse que sea un desafío fácil en el que nos adentraremos por generación espontánea, sino más bien al contrario, sumamente complejo y necesitado de un apoyo institucional decidido y de un compromiso real y expreso por parte del profesor, con consecuencias de envergadura.

La mayoría de los obstáculos a la renovación, que cualquier profesor con seguridad ha sentido, constituyen dificultades generales, comunes a todos los estudios universitarios; pero algunas de tales dificultades son propias del contexto de la enseñanza del Derecho o al menos reforzadas en este ámbito particular.

Entre las dificultades compartidas, destacaríamos la falta de un reconocimiento objetivo de la dedicación que implican las experiencias de innovación docente. No es que confiemos, en un escenario ideal, en que el profesor particularmente implicado en este tipo de quehaceres, lo cual es susceptible de verificación objetiva, vaya a ver recortado el número de créditos docentes a su cargo¹. Pero al menos sí cabría esperar que la aplicación de las metodologías docentes acordes con las nuevas titulaciones, que tendrá que ser generalizada porque es consustancial al sistema, se reconozca de una manera adecuada en el diseño normativo de la función docente; mas ni siquiera en ello podemos mostrarnos optimistas. Ya se conoce el borrador del “Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades Públicas Españolas” (Estatuto que según la disposición adicional sexta de la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modificó la LOU, tendría que haber estado aprobado en el plazo de un año desde su entrada en vigor, esto es, el 3 de mayo de 2008), y en él hay algún indicio positivo, en cuando a las actividades que quedan incluidas en la dedicación docente semanal:

“La asignación máxima de horas a un profesor universitario para el desarrollo de actividades docentes presenciales (clases teóricas, prácticas, seminarios, tutorías, dirección de trabajos de fin de grado y de master, tutorías practicum o prácticas externas) será de 240 horas en cómputo anual o de ocho horas por semana. La asignación de horas a un profesor universitario para el desarrollo de la actividad docente complementaria (tutorías individualizadas, dirección de

1. En cualquier caso, sí se está abriendo camino en nuestra normativa la posibilidad de una dedicación intensiva a la actividad docente, extremo que hasta ahora estaba contemplado de una manera absoluta peyorativa impidiendo cualquier amago de promoción profesional. Así, de acuerdo con el artículo 40.3 de la LOU (en la redacción dada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril), “la universidad facilitará la compatibilidad en el ejercicio de la docencia y la investigación e incentivará el desarrollo de una trayectoria profesional que permita una dedicación más intensa a la actividad docente o a la investigadora”. En el borrador del “Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades Públicas Españolas”, se dedica el artículo 13 a esta cuestión: “*Diversificación e intensificación de las actividades del personal docente e investigador*. 1. El PDI ejercerá su actividad con una orientación general simultánea en el ámbito de la docencia y la investigación y la desempeñará conforme a su categoría y titulación. 2. Con independencia de lo establecido en el apartado anterior, el PDI universitario podrá desarrollar sus funciones con una intensificación en las actividades docentes o en las de investigación e innovación y transferencia. A tal fin las Universidades podrán reconocer, además de la orientación general, otras dos orientaciones específicas: una docente y otra de investigación e innovación. Además, temporalmente, el PDI podrá orientar su actividad a la dirección y gestión universitaria, lo que comportará la reducción de su dedicación a las actividades docentes e investigadoras, en los términos, que, al efecto, la universidad establezca. 3. El establecimiento de las orientaciones que se refiere el apartado anterior no impedirá el desarrollo de la carrera profesional y la promoción del personal docente e investigador. A tal fin, las universidades establecerán, en el plazo de un año a partir de la aprobación de este Estatuto, las directrices y los criterios que permitan identificar y reconocer las diversas orientaciones, que en cada momento, correspondan a su PDI, garantizando la existencia de procedimientos que permitan, en todo momento, modificar su orientación inicial. 4. Las universidades velarán para que la progresión y obtención de méritos, sea posible en cada una de las diferentes orientaciones”.

trabajos, evaluación continua, asistencia y seguimiento al estudiante) será de un máximo de 180 horas anuales o de seis horas semanales” (artículo 14.9 del borrador).

Valoramos positivamente que actividades tales como seminarios y tutorías grupales formen parte del concepto de actividad docente presencial, para el que rige el módulo de dedicación de ocho horas semanales, que hasta ahora había que completar sólo con clases teóricas o prácticas (nos referimos a las tutorías grupales porque si bien este artículo no lo precisa, se deduce de la referencia a las tutorías individuales dentro las actividades docentes complementarias y porque el artículo 9 del borrador del Estatuto menciona entre las actividades docentes las “tutorías, orientación y atención a los estudiantes, individuales y grupales”)². Pero la concreción de cómo se distribuye la docencia presencial corresponderá a las Universidades, en el seno del plan de dedicación académica (PDA) de cada profesor, que con toda transparencia será accesible a la comunidad universitaria³. Y mucho nos tememos que las Universidades (las Universidades, los Decanatos, los Departamentos) no podrán componer planes de dedicación en los que tengan cabida las inquietudes innovadoras mínimamente heterodoxas. Pensemos en un profesor que dentro de las actividades presenciales desea organizar una tutoría grupal de tres horas, en la que dividiría una clase de 100 alumnos en cinco grupos de 20, de donde resultan quince horas de dedicación. Ese criterio organizativo exige una coordinación, una organización previa aceptada institucionalmente y un reconocimiento de la multiplicación de horas de actividad presencial que supone para el profesor, aspectos todos de implementación delicada, sobre la que nos manifestamos escépticos. Si, venciendo las hipotéticas trabas, el profesor logra proponer horarios y sedes viables para el desarrollo de la actividad, ¿se reconocerá que la impartición de dichas tutorías grupales compute en su dedicación implicando por tanto una disminución de las actividades restantes? Probablemente prevalecerán los criterios generales de planificación de los que resultará difícil salirse. De hecho, en el susodicho borrador, se advierte que “para el cumplimiento de las obligaciones de docencia y de tutorías, las Universidades, podrán establecer actividades académicas obligatorias para su profesorado”. El profesor va a quedar con toda probabilidad encorsetado (igual de encorsetado que en la actualidad) por un formato uniforme en el que tendrá difícil encaje cualquier visión transformadora del estilo docente. Siendo así (con unos módulos horarios presumiblemente estandarizados), el profesor que innova y el que no lo hace van a quedar amalgamados por una corriente de normalidad metodológica. Lo cual es un desincentivo absoluto no ya a la experimentación sino a la simple aplicación de los designios legales del nuevo sistema, que terminarán oportunamente rebajados. La innovación docente, bajo moldes estrictos, sólo la emprenden hasta sus últimas conse-

2. Esperemos que en su versión definitiva se pulan algunas descoordinaciones en el texto de la norma. Por ejemplo, el artículo 14.8 del borrador hace una descripción diferente de las actividades docentes presenciales, “que serán clases teóricas, prácticas, tutorías y actividades de evaluación”.

3. “Las actividades académicas encomendadas individualmente al PDI quedarán anualmente reflejadas en el plan de dedicación académica (PDA). Este plan, una vez aprobado, será accesible a la comunidad universitaria. Las Universidades establecerán, asimismo, los mecanismos adecuados para comprobar el cumplimiento efectivo de este plan, garantizando su transparencia” (artículo 8.3 del borrador del “Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades Públicas Españolas”).

cuencias aquellos profesores a los que resulta inevitable, por una reivindicación esencial o innata de la calidad de la docencia, y a pesar de los obstáculos del sistema.

Entre las dificultades específicas de la enseñanza del Derecho, baste evocar el conservadurismo instalado férreamente en nuestros usos docentes. Las enseñanzas jurídicas han sido tradicionalmente refractarias a la utilización de nuevas metodologías docentes. Por desgracia, todavía sigue siendo habitual, por no decir predominante, la opción pedagógica basada casi en exclusiva en la lección magistral y en la evaluación de conocimientos teóricos adquiridos de forma memorística⁴.

Además, la enseñanza del Derecho lleva mucho tiempo caracterizada en España por la masificación, y el proceso de reducción de la ratio profesor/alumno (visible, sin duda, aunque de manera muy desigual según los centros) está siendo más lento de lo deseable. Y lo que es peor, parece haber alcanzado su suelo en unos niveles insuficientes para la aplicación satisfactoria de metodologías incisivas. La desproporción de partida era tan acusada que la reducción de alumnos puede resultar escasamente apreciable a los efectos de la transformación de prácticas asentadas. A un profesor que emplea el método tradicional le es indiferente dar clase a 100 que a 200, que a 300 alumnos. Pero un profesor que pretende emplear métodos innovadores sigue sin poder usarlos con éxito o no puede llevarlos hasta sus últimas consecuencias con grupos que continúan superando los 100 alumnos. El último eslabón de la evolución (que sería el que marcaría el verdadero salto cualitativo para la virtualidad de la innovación docente) es el que más renuencias encuentra, y la actual coyuntura de crisis económica está siendo una inoportuna barrera, fatal a estos efectos.

Los alumnos han dejado de disminuir y por el contrario el profesorado no aumenta. Cada vez es más complicado en las áreas de conocimiento jurídicas plantear la posibilidad de la irrupción de personal en formación para iniciar la carrera académica; y esta ausencia de nuevos profesores nos parece un dato negativo no ya por una cuestión cuantitativa de mejora de la ratio, sino sobre todo porque estamos convencidos de la aportación necesaria del profesorado joven en la renovación de los usos docentes (CUBERO, CARRASCO, DÍAZ y JIMÉNEZ, 2005).

Otro de los problemas fundamentales de las enseñanzas jurídicas consiste en que la progresiva introducción de nuevos métodos se ha hecho –desde una perspectiva histórica- sin una efectiva remodelación de los objetivos materiales. No ha habido una sustitución parcial de los objetivos tradicionales por nuevos objetivos sino que éstos se han tratado de ir abriendo camino como una carga adicional o suplementaria. Por ejemplo, remontándonos en el tiempo, la división no tan lejana entre créditos teóricos y prácticos se hizo por supuesto manteniendo estable la extensión y definición de los programas (una asignatura de 9 créditos anuales pasaba a tener 6 créditos teóricos y 3 créditos prácticos, lo cual suponía que había que dar dos horas teóricas a la semana en lu-

4. Hay empero que reconocer que cada vez resulta más perceptible la preocupación por la faceta pedagógica en el ámbito de la ciencia jurídica (y el estreno de esta publicación es una buena muestra de ello). Véanse GARCÍA SAN JOSÉ *et al.*, 2007; PEÑUELAS, 2009; RODRÍGUEZ- ARANA, PALOMINO *et al.*, 2009; GONZÁLEZ RUS, 2003. Por lo que respecta a nuestra rama concreta del conocimiento, el Derecho Financiero y Tributario, véase PEDREIRA y PASCUAL, 2009.

gar de tres; pero los contenidos teóricos permanecían inalterados, por lo que la clase práctica terminaba convirtiéndose por necesidades de programación en una clase teórica disfrazada). El profesor aceptaba la conveniencia de esta entonces nueva dimensión de la docencia, pero sentía la necesidad simultánea de seguir exponiendo el programa teórico tal y como lo venía haciendo, en un hábito difícil de alterar, lo que nos situaba ante una acumulación de trabajo difícil de encajar en los módulos horarios que como es lógico no se vieron incrementados –sino distribuidos– por la irrupción de las prácticas.

Este proceso no se vivió así o no tan intensamente en los estudios experimentales, donde desde el principio la formación práctica estaba incardinada en los esquemas horarios y había una mejor correspondencia entre clases teóricas y contenidos teóricos. El profesor de Derecho sintió la introducción de actividades prácticas (para nosotros y modestamente, el germen de la renovación metodológica) como un bien indudable, pero a la vez como una agresión a las posibilidades indisponibles de exponer el programa completo.

Algo semejante ocurre en la actualidad con la aplicación del crédito ECTS y con el rediseño de los programas de las asignaturas basándolos en la adquisición de habilidades profesionales. La función docente pasa a definirse de manera dual, como “la transmisión del conocimiento y el apoyo para la adquisición de competencias por los estudiantes”⁵. Es decir, esta última vertiente (hasta ahora meramente implícita) se pretende lograr sin mermar los conocimientos tradicionales, y tal pretensión acumulativa, lógica sin duda, se nos antoja la cuadratura del círculo.

No pretendemos sostener que la introducción de nuevas facetas en el docente sin redimensionar los contenidos preexistentes sea una característica exclusiva a los estudios jurídicos (la Universidad al completo va a tener una delicada transición a los créditos ECTS); pero sí nos parece que en otras áreas la convivencia entre exposiciones docentes estáticas o dinámicas (que en el fondo es la esencia del problema) está mejor inserta en las estructuras curriculares de los planes de estudios. Por poner un ejemplo extremo, en Arquitectura las asignaturas con competencias profesionales específicas necesitadas de un ensayo práctico vienen predeterminadas con una carga de créditos adecuada e incluso con una distribución de horarios *ad hoc* en los que está prevista la impartición de materias fuera del centro en jornadas completas.

En Derecho, los objetivos de aprendizaje clásico son exhaustivos y de ser llevados a la práctica con rigor monopolizarían el esfuerzo de transmisión docente. Ello se traduce en que la adquisición de las competencias sustantivas dificulta la asunción de las competencias instrumentales, porque el profesor se ve forzado a sacrificar alguna de ellas: el profesor innovador tenderá a sacrificar la exhaustividad en el cumplimiento de los programas teóricos y el profesor conservador se verá legitimado para mantenerse de

5. Así se expresa el artículo 9.1 del borrador del “Estatuto del Personal Docente e Investigador de las Universidades Públicas Españolas” (“Teniendo en cuenta su categoría, orientación y régimen de dedicación, las actividades docentes del PDI comprenden las acciones, tareas y trabajos que suponen la transmisión del conocimiento y el apoyo para la adquisición de competencias por los estudiantes a través de los procesos formativos”).

espaldas a las nuevas metodologías por la imposibilidad (subjetiva) de acaparar ambos frentes.

2. La evidente multiplicación del tiempo de aprendizaje requerido con los métodos pedagógicos participativos

Cuando hemos recordado cómo las clases teóricas se sustituyeron parcialmente por clases prácticas y cuando hemos presentado las reticencias extendidas con las que se vive ahora el rito de paso a los créditos ECTS, tal vez se detecte una inconsistencia de los reparos que han salido a relucir. Los cambios no tendrían por qué suponer en principio rebaja de la posibilidad de abarcar todos los objetivos programáticos de una asignatura, si el profesor lograra trasladar la adquisición de conocimientos teóricos a través de métodos dinámicos. No tiene por qué haber una separación entre usos dirigidos a la adquisición de conocimientos y usos dirigidos a la adquisición de capacidades instrumentales idóneas para el ejercicio profesional, sino que con las nuevas metodologías la adquisición de ambas facetas debe llegar de una manera imbricada. El aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje cooperativo, las sesiones docentes como talleres de trabajo... son técnicas que no sólo tienen el valor de motivar al alumnado y proporcionarle habilidades hasta ahora poco ensayadas, sino que aplicadas correctamente facilitan la asunción (una asunción más profunda incluso) de los contenidos teóricos.

Lo que ocurre, innegablemente, es que el logro del mismo bagaje teórico por la vía de las nuevas metodología exige una dedicación temporal mayor, el consumo de horas de actividad docente reglada es superior, mucho más que proporcionalmente, al que representa el empleo simple de la lección magistral (aunque los resultados de la enseñanza basada en nuevas metodologías sean, a nuestro juicio, más sólidos, esta clase de formación agota muchos más recursos temporales).

La ecuación es muy clara, no puede haber método innovador sin participación, y la participación exige una dedicación temporal intensa. Y no estamos hablando ahora, debe quedar constancia, en términos de dedicación del profesor o del estudiante fuera de la clase, sino en términos de distribución de las actividades docentes presenciales. La extensión de los plazos de aprehensión planificada de los respectivos objetivos implica un necesario sacrificio de los avances que podría conseguir el profesor mediante un traslado directo de conocimientos. Es una realidad vivida por cualquier profesor, por mucho que con la práctica se vaya ganando soltura y fluidez en la dirección de actividades participativas. De ahí que a medida que una sesión avanza, es posible que el profesor tenga que moderar la participación y adoptar un rol mucho más protagónico para cumplir con los objetivos planificados; de ahí que a medida que el curso avanza y se producen naturales retrasos en la planificación, las actividades participativas puedan ser las víctimas circunstanciales de semejante panorama.

¿Qué remedio existe ante la inflación de horas que demandarían los nuevos objetivos, llevados escrupulosamente a la práctica? La solución no puede estar en la remisión de estos nuevos objetivos al espacio, mucho más etéreo, de las actividades académicas

dirigidas, al margen del horario lectivo. Estas actividades complementarias cumplirán un papel fundamental en el desenvolvimiento de las habilidades que se pretende, pero su papel en el cumplimiento de esta función (que pasa a ser prioritaria) no podrá ser exclusivo, sino compartido con la propia docencia presencial; no cabe un destierro de la innovación al ámbito de lo extra lectivo. Si observamos las instrucciones aplicables a la Memoria para la solicitud de verificación de Títulos Oficiales⁶, en ellas se señala que el proyecto de cualquier Título de Grado (“El proyecto constituye el compromiso de la institución sobre las características del título y las condiciones en las que se van a desarrollar las enseñanzas”) debe garantizar, como mínimo, una serie de competencias básicas, donde por supuesto se mantiene en primer lugar la tradicional, como no puede ser de otra manera (*“Que los estudiantes hayan demostrado poseer y comprender conocimientos en un área de estudio”*), pero se añaden otras más representativas de las ideas inspiradoras de la reforma, cuya observancia es imposible delegar en las actividades complementarias, teniendo que encontrar forzosamente su sede en la docencia presencial: *“Que los estudiantes sepan aplicar sus conocimientos a su trabajo o vocación de una forma profesional y posean las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas dentro de su área de estudio”*. *“Que los estudiantes puedan transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado”*. ¿Cómo va el estudiante a aprender a resolver problemas o aprender a transmitir información técnica en público si no es a través de las actividades docentes presenciales, en contacto con el profesor y los restantes estudiantes? No puede haber asunción de tales habilidades ni un entrenamiento, entrenamiento que tiene que producirse al menos en sus aspectos nucleares en los módulos horarios preestablecidos, porque son objetivos básicos (así textualmente los llama el Real Decreto 1393/2007) y no objetivos complementarios. Y ello genera una complicación enorme de la planificación de la docencia, secuela inevitable de la ambiciosa transformación en la que estamos inmersos.

Es cierto que los avances tecnológicos pueden compensar en parte esta conclusión porque proveen de herramientas que simplifican la presentación, realización y corrección de actividades prácticas (y reducen por tanto el tiempo necesario para alcanzar los objetivos) (CABERO, 2007). En ese sentido, la enseñanza virtual con técnicas de autoevaluación, o las actuales posibilidades de obtención de fuentes informativas con bases de datos o con Internet, facilitan el despliegue de actividades orientadas a la adquisición de destrezas profesionales (DELGADO y OLIVER, 2003). Pero con todo, sigue siendo desde nuestra óptica evidente que la principal preocupación del profesor va a tener que consistir en cómo conjugar en las coordenadas temporales de las que dispone la exposición teórica suficiente y la aplicación práctica necesaria.

3. La renovación de los planes de estudio

La aprobación de los nuevos planes de estudio del Grado podía haberse aprovechado para una verdadera reorganización, ambiciosa en sus objetivos y realista en las posibi-

6. Anexo I del Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales (BOE de 30 de octubre).

lidades de aplicación, de los contenidos programáticos, pero desgraciadamente, según la impresión que tenemos, ello no ha sido posible. Y la verdad es que no lo decimos con total sentido crítico porque somos realistas y comprendemos que el punto de partida (el *status quo*) es una referencia apremiante sobre la que cualquier modificación se revela conflictiva, porque a todos nos cuesta trabajo renunciar, en la parte que nos corresponde, a materias asentadas, de cuya importancia estamos siempre convencidos.

La reducción del número total de créditos del plan ha implicado en buena medida una concentración de la materia esencial, con lo cual los programas se van a ver mantenidos cuando no intensificados. Esta reflexión va referida a la antigua Licenciatura en Derecho que como todas las Licenciaturas de cinco años se ha convertido en Grado de cuatro años, y dejaría a salvo a las antiguas Diplomaturas, que al pasar de tres a cuatro años no han tenido necesidad de compilar contenidos; sería el caso en nuestro contexto cercano de la Diplomatura en Gestión y Administración Pública (sin embargo, tampoco parece que se haya aprovechado para introducir contenidos más relacionados con las competencias que con los conocimientos *stricto sensu*). La idea normativa de potenciar los contenidos básicos y los comunes o transversales ha tenido una acogida exigua, por no decir que ha sido burlada en la práctica. Salvo la reglamentariamente preceptiva incorporación del trabajo de fin de grado, no hemos podido detectar cambios sustanciales con escasas asignaturas consagradas ex profeso al aprendizaje de competencias profesionales desligadas de los descriptores habituales de las respectivas áreas de conocimiento jurídicas (especialmente en las universidades públicas; es algo más frecuente en las universidades privadas, donde hallamos asignaturas como “Habilidades comunicativas”, “Habilidades directivas y de negación”, “Ética jurídica”, “Inglés jurídico”⁷).

Asimismo, la concentración en cuatro años (240 créditos) ha supuesto en buena medida una reducción de las asignaturas optativas (además de la eliminación de las de libre configuración), que era un campo abonado para la introducción de nuevas metodologías. En efecto, las asignaturas optativas representan a tal fin un magnífico caldo de cultivo, por varios factores. De un lado, suelen ser asignaturas de un único grupo, con lo cual el profesor interesado en aplicar cambios metodológicos no necesita negociar su opción con el resto de profesores implicados, a diferencia de lo que suele ocurrir con la difícil coordinación de asignaturas troncales de múltiples grupos. De otro lado, son asignaturas elegidas voluntariamente, lo que les concede un sesgo vocacional o de mayor interés por parte de los estudiantes destinatarios, que se prestarán con mejor disposición al incremento de actividad que suele achacarse a los métodos de aprendizaje activo. Las optativas disminuyen y se diluye por tanto el efecto avanzadilla que esta clase de asignaturas tenían en el despliegue de proyectos innovadores. Por emplear un ejemplo propio, la asignatura optativa “Fiscalidad de no residentes” de la que

7. Véase la Resolución de 18 de diciembre de 2008, de la Universidad Europea de Madrid, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Derecho (BOE de 7 de enero de 2009). Aunque hayamos apuntado cierta diferencia entre universidades públicas y privadas, no se trata ni mucho menos de una regla absoluta. Por ejemplo, en la Resolución de 3 de marzo de 2009, de la Universidad Carlos III, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Derecho (BOE de 24 de marzo), puede observarse cómo se dedican 18 de créditos a “Habilidades básicas”.

somos responsables en la todavía vigente Licenciatura en Derecho (en la que aplicamos un proyecto de innovación docente), se desarrolla con un módulo de tres horas semanales acumuladas para seguir el sistema de taller de trabajo, gracias a la flexibilidad que el Decanato concede a estas asignaturas y que no es fácil de trasladar a las asignaturas troncales. Es una ruptura de los horarios tradicionales que sospechamos que no va a ser frecuente en las asignaturas de los nuevos Grados, donde se seguirá un esquema mimético del tradicional.

Parece, más bien, como si todo condujera a que la enseñanza práctica verdaderamente innovadora fuera a quedar relegada al postgrado, un ámbito del segundo ciclo (en concreto, nos referimos al segundo ciclo con acento profesional y no al postgrado con marchamo investigador, ligado al tercer ciclo o Doctorado) en el que la especialización y el interés reforzado que podían vislumbrarse en las asignaturas optativas queda retratado de manera ostensible. Asimismo, el menor número de alumnos confirma la idoneidad de estos estudios oficiales avanzados para la aplicación de metodologías realmente inspiradas por la asimilación de competencias profesionales (ALARCÓN, 2009). ¿Van a ser, pues, los Másteres el reducto de la innovación docente? Si así fuera, ello no supondría avance alguno porque el postgrado desde siempre ha sido así, de modo que el esfuerzo de adaptación en el que estamos inmersos no puede consistir en concentrar la innovación en determinadas esferas selectivas sino en contagiar de innovación la totalidad de los ciclos universitarios.

4. La dialéctica entre el aprendizaje parcial intenso y el aprendizaje global superficial

La tentación que se cierne hoy sobre el profesor comprometido con metodologías innovadoras es convertir la experiencia metodológica en un fin por sí mismo, en lugar de un medio para alcanzar determinadas finalidades. Ante la difícil tesitura de distribuir recursos temporales escasos, el profesor puede llegar a pensar que lo importante es el proceso y no tanto el contenido. Lo cual resulta especialmente justificado en el caso de determinadas disciplinas jurídicas donde los cambios normativos se suceden a la velocidad de la luz⁸. ¿Qué sentido tiene la preocupación por el hecho de que el aprendizaje de los estudiantes no alcance una parte de la materia si en cualquier caso en su trayectoria profesional van a tener que enfrentarse a una normativa nueva, distinta de la aprehendida en los estudios universitarios? ¿No resulta más productivo concentrarse en la experimentación de habilidades discursivas, argumentales, de redacción, de relación con el contexto, de trabajo en equipo? O en otro sentido, ¿no resulta más productivo centrarse en un aspecto concreto del programa, que será desarrollado de una manera rica y rotunda, mediante técnicas participativas intensamente aplicadas, con independencia de que otros aspectos sean no ya subordinados sino incluso omitidos? Lo

8. A propósito de esta alusión a las asignaturas más afectadas por el reformismo compulsivo, nos ha parecido observar en las asignaturas propedéuticas (donde los cambios son menores) una particular predisposición de sus profesores a la reflexión sobre las cuestiones de metodología docente. Véase, si no, una muestra de la bibliografía en el ámbito de la enseñanza del Derecho Romano: BRAVO, 2008; EUGENIO, 2005; GUERRERO Y PERIÑÁN, 2005; SALOMÓN, 2006.

enriquecedor sería, en esta línea, trabajar en un proceso de aprendizaje completo, aunque su ámbito material fuera reducido.

Sin desdeñarnos de la importancia del proceso, creemos que no se puede aprovechar la proverbial transitoriedad del Derecho como coartada para la ausencia parcial de su tratamiento. Creemos que la visión sistemática (por tanto, tendencialmente completa) de una rama del derecho es imprescindible para el cumplimiento de los objetivos docentes de la asignatura correspondiente. No debe por tanto sacrificarse (o al menos no puede hacerse a nuestro juicio de manera premeditada) la intención de facilitar todos los conocimientos previstos en el programa en aras de una dedicación concentrada a una parte de ellos. En el fondo del debate entre la extensión y la intensidad, late una cierta conciencia de la inutilidad de la formación de conocimientos, con la que no estamos conformes, aunque reconocemos que no resulta en absoluto descabellada, porque todos hemos tenido manifestaciones de cuán poco duran los aprendizajes teóricos en nuestros alumnos. Creemos en la responsabilidad social del profesor, que no puede conformarse a priori con insuflar en sus alumnos alguna habilidad particular interesante o algunos contenidos parciales renunciando a la transmisión de otros contenidos presentes en el programa oficial, del que después podrá hacer gala el alumno en su expediente frente a terceros.

A mayor abundamiento, creemos que se pueden ensayar fórmulas de especialización selectiva sin descuidar el cumplimiento completo de los objetivos programáticos. En este sentido, podemos aportar una experiencia desarrollada en los dos últimos cursos en la asignatura optativa “Fiscalidad de no residentes”, en la que hemos procurado compatibilizar la asunción por cada alumno de roles profesionales especializados y la formación global (CUBERO, 2009).

El instrumento metodológico principal eran los talleres o sesiones monográficas de trabajo apoyadas en el caso práctico o en la resolución de problemas (sesiones que, como antes hicimos patente, tenían una duración de tres horas continuadas). Con ello queríamos familiarizar a los alumnos con un nuevo formato docente, en el que los contenidos no se fraccionan artificialmente en pequeños módulos horarios, interrumpiendo constantemente la aprehensión del conocimiento, sino que se posibilita un tratamiento global y exhaustivo de los temas. Así, cada semana se celebraba una única “clase” o sesión, en la que el problema planteado o los problemas planteados se resolvían mediante la intervención contradictoria de alumnos representantes de las diversas partes afectadas. Pero en el planteamiento y la resolución de los ensayos de caso el alumno no los resolvía como un tercero ajeno sino que adoptaba el rol de las partes intervinientes. Es decir, lo resolvía en primera persona y mediante el contraste con otros compañeros que habían adoptado a su vez un papel diferente en el mismo caso. No se trataba en sentido estricto de una “teatralización” de la docencia, pero sí existía un intento de que el estudiante tuviera la vivencia de intervenir en un caso real, sosteniendo la posición que le correspondía.

En concreto, al tratarse de una asignatura de fiscalidad internacional, los alumnos eligen en las dos primeras semanas del curso un país dentro de la lista de más de 60 países que tienen firmado con España un convenio bilateral para evitar la doble imposi-

ción internacional⁹. El alumno se convierte a partir de este momento y durante todo el curso en el responsable de intervenir en la clase cada vez que se plantee un caso relativo a su país simulado de residencia (como si fuera residente en ese país o asesor fiscal de un sujeto residente en ese país), explicando a los demás compañeros cómo está regulado el asunto en el Convenio aplicable.

Aunque con carácter general, los roles deben ser rotatorios, “para que todos los alumnos aprendan a desempeñar con soltura cualquiera de las funciones asignadas” (MARTI, ORTELLS y FRANCISCO, 2009), en este caso consideramos oportuno aplicar una metodología más estricta en la que cada alumno asumía un rol permanente y se consideraba residente en un país, el mismo, a lo largo de todo el curso, lo que beneficiaba la identificación con el papel que debía desempeñarse. Esta especialización unidireccional puede tener ventajas e inconvenientes, puesto que el alumno se concentra en una realidad muy concreta en la que profundiza todo el tiempo, se focaliza demasiado su intervención, dejando acaso descuidados otros extremos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que todos los Convenios firmados siguen con bastante proximidad el Modelo de Convenio de la OCDE, por lo que estudiando su Convenio particular (el Convenio firmado por España con el país seleccionado), los estudiantes están conociendo el sistema válido en todo caso, con pequeñas variaciones, variaciones que son ellos los que deben introducir en la clase como información adicional, cuando resulte pertinente. Esta es la legitimación del régimen de especialización parcial, en cuando que está previsto y es perfectamente viable el paso de lo particular a lo general.

Así, la capacitación profesional la adquiere el estudiante (y lo que es más importante, no sólo adquiere la competencia como un resultado constatable por el profesor-evaluador, sino que, más allá, reconoce y valora su propia capacitación, que ha visto cómo queda efectivamente probada) y la adquiere en primera instancia en el seno de su ámbito particular, pero después logra ampliarla a la situación de cualquier sujeto no residente. Se trata pues de facilitar el paso de la competencia parcial a la competencia global, pero reconociendo que la asignación de tareas tan concretas sólo es aconsejable cuando las previsiones de que dicha transición va a resultar exitosa están claramente fundadas (como ocurre en este caso por la existencia de un Modelo seguido con bastante fidelidad).

9. La elección de los países se realiza a través de la plataforma de enseñanza virtual mediante la herramienta de creación de grupos. Cada grupo es un país y los alumnos deben adscribirse a un grupo, es decir, a un país. Siendo así, y puesto que en la asignatura hay algo más de 100 alumnos y están en vigor algo más de 60 convenios sobre doble imposición firmados por España, cada grupo está compuesto por dos personas como regla general, aunque hay grupos individuales dado que el número de alumnos no llega a ser el doble de países con Convenio. Obsérvese que aunque los alumnos se distribuyan en “grupos”, no son grupos en el sentido convencional de estudiantes que realizan un trabajo junto, sino de estudiantes con una responsabilidad coincidente. Precisamente esta es la primera vía de discusión en la clase: cuando un estudiante interviene para resolver el caso planteado que le afecta (porque gira en torno a una empresa o un sujeto residente en su país), el otro estudiante encargado del mismo país (en los casos en los que haya dos personas por grupo- país) podrá darle la réplica, rebatiendo la postura sostenida por el primer ponente o eventualmente confirmándola pero ampliando y mejorando la argumentación. Esta es una primera base de generación de la discusión en clase.

5. La importante función de la evaluación para el equilibrio entre la formación clásica y la formación innovada

Resulta indispensable que la adquisición de competencias profesionales específicas mediante la asunción de tareas concretas en el seno de actividades de innovación docente sea compatible con el normal cumplimiento de los objetivos docentes globales.

La especialización selectiva, según hemos defendido, no debe consolidarse como una especialización parcial. A nuestro juicio, la principal garantía de que este aserto se cumpla radica en el empleo de métodos de evaluación adecuados en los que se revise la formación con alcance global, métodos de evaluación que le proporcionen al profesor la constancia de que tanto conocimientos como competencias han sido suficientemente obtenidos.

Para ello, es fundamental la combinación de diferentes regímenes de evaluación. Un método de evaluación basado en solitario en la supervisión de las actividades participativas y complementarias desarrolladas a lo largo del curso puede conducir a una dejación inconsciente en el control de la consecución exhaustiva de los objetivos de la asignatura.

E igualmente en el sentido opuesto, una vez que se han aplicado metodologías innovadoras, la aplicación de un régimen de evaluación tradicional, basado en exclusiva en los exámenes parciales y el examen final (incluso aunque se introdujeran en ellos mecanismos de valoración de competencias, como comentarios jurisprudenciales, resolución de casos prácticos...), resulta incoherente con las técnicas empleadas, apoyadas en la participación regular, y traiciona de algún modo la estrategia docente seguida a lo largo del curso. Debe existir una correspondencia palpable entre sistemas nuevos de enseñanza y sistemas nuevos de evaluación.

Por ello, nos inclinamos por un sistema mixto de evaluación continua (en la normativa propia de nuestro centro universitario, se define como sistema de evaluación continua aquél en el que el peso del examen final no excede del 50 por 100 de la calificación, lo cual exime del requisito de la celebración de exámenes parciales), conformado por dos partes bien diferenciadas:

Primera parte. La evaluación continua propiamente dicha, como valoración de las actividades ordinarias y complementarias del curso, que supondrá un 50 por 100 de la puntuación final. El hecho de que estas actividades participativas tengan repercusión (repercusión notable) en la calificación nos parece innegociable y presenta dos ventajas significativas:

Por un lado, no tienen sentido los métodos docentes innovadores que ponen el acento en una mejor asimilación de las competencias profesionales, si no fomentan – y logran- la participación interesada de los estudiantes. De ahí que resulte conveniente que las habilidades discursivas, las habilidades en la resolución de problemas prácticos, las habilidades en la elaboración de informes, las habilidades en la búsqueda de fuentes, las habilidades en el comentario de textos o sentencias... tengan un reflejo en la calificación, porque ello representará

una añadida llamada de atención al alumnado sobre los beneficios de esta clase de prácticas.

Por otro lado, las actividades complementarias (que, insistimos, van a tener reflejo en la calificación) pueden tener una configuración perfectamente modulable, por lo que se prestan a rellenar los posibles huecos en la impartición del programa. Es natural que estas actividades “de relleno” con las que se lograría la complitud de los objetivos tengan carácter voluntario, con lo cual es posible que un sector de los alumnos no las realicen (contradiendo la aspiración declarada de alcanzar a través de ellas una visión del programa de su integridad); pero esta patología del sistema resulta comparable a la del alumno tradicional que se arriesga a dejar una parte del examen final sin estudiar, aunque entre toda la materia. De modo que no puede utilizarse como argumento en contra del objetivo de la exhaustividad programática, que siempre termina dependiendo de la voluntad de los alumnos participantes.

Segunda parte. El examen final, al que correspondería el restante 50 por 100 de la calificación de la asignatura. Somos partidarios del mantenimiento de este expediente, que consideramos una herramienta valiosa al servicio del rigor en el análisis de los niveles de capacitación de los estudiantes. En cualquier caso y a pesar de que hemos defendido la revisión de la formación completa, no se trata de realizar un examen en el que se pregunte todo aquello que no ha dado tiempo a explicar en clase “*por culpa de las nuevas metodologías*”, y que supla artificialmente un eventual déficit de contenidos. No, esa sería a nuestro juicio una estrategia equivocada; ya hemos planteado que tales carencias deben ser contenidas o poco significativas y pueden subsanarse mediante actividades complementarias integradas en el régimen de evaluación continua (o como máximo con una presencia reducida en el examen final). En general, el examen final debe ser un examen familiar para el alumno implicado regularmente en la asignatura y en el que se aplican las técnicas aplicadas durante el curso. La única diferencia es la dimensión (el carácter tendencialmente global o de síntesis de su contenido). Insistimos, no quiere decir que haya de ser un examen exhaustivo. Es posible que una parte de la asignatura (la primera parte, en buena lógica) haya sido objeto de la evaluación continua con especial énfasis, en un momento en el que el alumno tal vez no tenga unas dedicaciones alternativas acaparadoras, y en un momento en el que el alumno debe captar la importancia del seguimiento de la asignatura y optar o no con carácter en buena medida irreversible por la implicación en la misma; con lo cual no tiene por qué formar parte del contenido del examen final porque habrá podido ser controlada con carácter previo de manera suficiente. A mayor abundamiento, esa primera fase del curso es un momento óptimo para encargar algún trabajo o proyecto investigador de envergadura que podrá desarrollarse durante todo el curso, actividad que corrobora que los contenidos iniciales no van a poder ser arrinconados por el hecho de no pertenecer al objeto del examen final.

De esta forma la evaluación mixta coadyuvará al cumplimiento de los objetivos, que en las nuevas enseñanzas universitarias oficiales son objetivos igualmente mixtos, la transmisión de conocimientos y el aprendizaje de competencias profesionales.

Referencias bibliográficas

ALARCÓN GARCÍA, G. (2009). Aprendizaje cooperativo: una experiencia en la enseñanza de postgrado del sistema fiscal español a alumnos extranjeros. IX Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo y II Jornada sobre Innovación Docente, Almería, 9-10 julio.

BRAVO BOSCH, M. (2008) El Espacio Europeo de Educación Superior y la nueva docencia en Derecho Romano. *Revista General de Derecho Romano (Madrid)*, 10.

CABERO ALMENARA, J. (2007). *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid: McGraw-Hill.

CRUZ, A. Y BENITO CAPA, A. (Coords.). (2005). *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

CUBERO TRUYO, A. (2009). El aprendizaje basado en problemas aplicado al Derecho Tributario. El alumno asume el rol de asesor fiscal especializado. IX Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo y II Jornada sobre Innovación Docente, Almería, 9 -10 julio.

CUBERO TRUYO, A., CARRASCO GONZÁLEZ, F., DÍAZ RAVN,N. y JIMÉNEZ NAVAS, M. (2005). La Responsabilidad de los Profesores Noveles en la Adaptación de la Docencia al Nuevo Crédito ECTS. En *La Formación del Profesorado Universitario: Programa de Equipos Docentes de la Universidad de Sevilla* (151-160). Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación.

EUGENIO, F. (2005) Nuevos horizontes en la metodología docente del Derecho Romano. *Revista General de Derecho Romano (Madrid)*, 4.

GARCÍA SAN JOSÉ, D.I. (Coord.) (2007) *Innovación docente y calidad en la enseñanza de ciencias jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Murcia: Laborum.

GUERRERO LEBRÓN, M. y PERIÑÁN GÓMEZ, B. (2005). El Derecho Romano ante el crédito europeo: una propuesta de aplicación. *Revista General de Derecho Romano (Madrid)*, 4.

MARTI PUIG, M., ORTELLS ROCA, M. y FRANCISCO AMAT, A. (2009). Los roles dentro del aprendizaje cooperativo. IX Jornada sobre Aprendizaje Cooperativo y II Jornada sobre Innovación Docente, Almería, 9 – 10 julio.

PEDREIRA MENÉNDEZ, J. y PASCUAL GONZÁLEZ, M. M. (2009). Reflexiones sobre la progresiva asimilación del Espacio Europeo de Educación Superior en la docencia del Derecho Financiero y Tributario. *Nueva fiscalidad (Madrid)*, 2, 79 - 128.

PEÑUELAS I REIXACH, LI. (2009). *La docencia y el aprendizaje del derecho en España: una perspectiva del derecho comparado*. Madrid: Marcial Pons.

RODRÍGUEZ-ARANA MUÑOZ, J. y PALOMINO LOZANO, R. (Dirs.). (2009). *Enseñar derecho en el siglo XXI: una guía práctica sobre el grado en derecho*. Navarra: Aranzadi.

SALOMÓN SANCHO, L. (2006). Dos nuevos retos para el Derecho Romano: el espacio europeo de educación superior y la nueva sociedad del conocimiento. *Revista General de Derecho Romano (Madrid)*, 6.

Recursos electrónicos

DELGADO, A. M. y OLIVER, R. (2003). Enseñanza del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación. *Universitat Oberta de Catalunya*. Recuperado el 22 de julio de 2009, de: <http://www.uoc.edu/dt/20310/index.html>

GONZÁLEZ RUS, J.J. (2003). Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro. *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*, 5. Recuperado el 22 de julio de 2009, de: <http://criminet.ugr.es/recpc/05/recpc05-r1.pdf>