

PLANIFICACION DOCENTE EN EL MARCO DEL EEES (Grupo de trabajo D)

PONENCIA:

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PROCESAL DESDE UN PLANTEAMIENTO INVESTIGATIVO

Ana María Chocrón Giráldez
Universidad de Sevilla
Dpto. Derecho Penal y Procesal (Área de Derecho Procesal)

RESUMEN

Bajo el título “La enseñanza del Derecho Procesal desde un planteamiento investigativo” presentamos una ponencia que intenta ofrecer una visión de la enseñanza universitaria en el marco del EEES abierta, flexible y participativa partiendo de un enfoque genérico y por tanto aplicable a cualquier campo jurídico.

Con estas premisas se aborda una sistemática de trabajo de forma secuencial que apuesta por conjugar la labor del profesorado más allá de la de un mero trasmisor de conocimientos, con el protagonismo de los alumnos y su implicación activa en el aprendizaje, lo que lleva irremediamente a modificar los cometidos que tradicionalmente desempeñan unos y otros en el panorama de la enseñanza universitaria. Para ello, sin prescindir de la fundamentación teórica de la disciplina, se plantea la formulación de diversas áreas temáticas que habrán de ser analizadas por grupos de estudiantes a partir de lo cual se requiere básicamente de los alumnos que aprendan a investigar (programando la realización de tareas y detectando la problemática de las cuestiones abordadas), trabajar en grupo (tanto en la obtención de la información necesaria para abordar los temas como en el tratamiento de la misma) y exponer resultados de su trabajo.

En definitiva, con las líneas que siguen se invita a efectuar una reflexión docente para la mejora de la calidad del aprendizaje de los estudiantes universitarios.

PLANIFICACION DOCENTE EN EL MARCO DEL EEES

LA ENSEÑANZA DEL DERECHO PROCESAL DESDE UN PLANTEAMIENTO INVESTIGATIVO

Ana María Chocrón Giráldez
Facultad de Derecho
Universidad de Sevilla

Consideraciones previas

El principal objetivo del profesor de Derecho Procesal debería ser el de contribuir a la formación de juristas y no de meros aplicadores del Derecho. Es decir, conseguir que los alumnos adquieran no sólo una sólida formación teórica sino también técnica y práctica de la disciplina que les permita, sea cual sea la salida profesional por la que se decanten, afrontar y adaptarse a las exigencias de esta materia. Partimos de la base de que la transmisión de conocimientos no es una cuestión sencilla; al contrario, tiene más dificultad de la que aparenta si lo que pretendemos es ante todo evitar reducirla a la mera emisión de un temario. Pero al menos puede y debe intentarse realizar una labor docente a través de una correcta planificación y metodología que aspire a cubrir tres objetivos primordiales: precisión, efectividad y responsabilidad.

- Precisión: quiere con ello decirse que sea capaz de proporcionar los conocimientos normativos, doctrinales y jurisprudenciales de la disciplina si no exhaustivamente si al menos con la suficiente solidez para fundar las bases sobre las que pueda profundizarse y extraer los datos necesarios comprensivos de la asignatura.

- Efectividad: la necesidad de saber transmitir al alumno que los conocimientos suministrados no son sino un punto de partida y que tan importante como asimilar éstos es familiarizarse con un método de trabajo que le permita por un lado comprender y asimilar cuantas cuestiones se le planteen, y por otro, la utilización correcta de las técnicas e instrumentos jurídicos. En efecto, al ser el Derecho una ciencia eminentemente práctica, su enseñanza no puede realizarse de espaldas a la realidad social por ello, salvadas las inevitables limitaciones humanas y materiales, las explicaciones teóricas han de estar impregnadas de ejemplos prácticos que le permitan al alumno captar el verdadero significado de la norma jurídica.

- Responsabilidad: El profesor ha de ser consciente de la responsabilidad que su tarea entraña en cuanto formador de futuros juristas que habrán de operar en el tráfico jurídico. Esa responsabilidad se manifiesta en parcelas muy concretas de su labor que van desde la presentación a tiempo del programa de la asignatura hasta la corrección de exámenes en plazo pasando por un contacto directo y comprometido con sus alumnos en los que indudablemente se ve implicado el profesor universitario. Pero su responsabilidad no se agota en este aspecto que puede calificarse de externo; antes bien, su misión se extiende hacia su propia persona lo que le exige una formación perseverante, una constante reconsideración de la metodología empleada y, en definitiva, la imposición de una disciplina que le evite caer en una continua reiteración año tras año de un temario que ya se tiene por dominado. En ese sentido advertía BENEDITO I ANTOLI hace ya más de una década que "aquello de que para enseñar basta con saber la asignatura y que todo lo pedagógico-didáctico es insustancial está muy extendido entre el profesorado universitario". Por esa razón, ahora más que nunca en pleno proceso de convergencia europea la formación y el reciclaje del profesorado universitario se hace indispensable.

No se nos oculta, sin embargo, que la enseñanza universitaria está sujeta a importantes condicionamientos que en numerosas ocasiones frustra cualquier intento de poner en práctica los métodos docentes mejor intencionados y dirigidos a esa pretendida e idealizada calidad de enseñanza. En otras palabras, como señala DE LA OLIVA, en las diversas representaciones acerca de los fines y medios para la enseñanza del Derecho Procesal se parte de una situación que denomina de "ideal normalidad académica" que evidentemente en la mayor parte de las ocasiones no se corresponde con la realidad en que ha de ser aplicada. En ese sentido se defiende que la calidad descansa sobre la indagación de la propia práctica profesional del profesor, en los alumnos que juegan un papel fundamental en los procesos de análisis y búsqueda de calidad, así como las estructuras, los medios y las dinámicas organizativas, los planteamientos de la Administración etc.

Tradicionalmente, la actividad docente del profesorado universitario se identifica con un modelo basado en la mera transmisión oral de los contenidos científicos alternado, en el mejor de los casos, con alguna práctica o trabajo expositivo y centrado esencialmente en la enseñanza de aula. En ese contexto, los alumnos pasan a asumir necesariamente un rol de mero preparador de exámenes cuya meta no es sino la superación de la asignatura para encarar nuevas disciplinas que componen los distintos descriptores de cada titulación.

Desde una óptica diferente, la ponencia que presentamos procura trazar las líneas fundamentales de una docencia alternativa más dinámica y participativa basada en la planificación de la asignatura, o al menos de una parte de la misma, a modo de proyectos de investigación (*Enseñanza basada en problemas*).

Con carácter previo a la descripción de este tipo de planteamiento didáctico entendemos necesario señalar un perfil de la titulación universitaria a la que pertenece la asignatura que se va a planificar indicando los descriptores especificados en los documentos oficiales de la titulación (BOE de 30 de julio de 2003). Así, en las líneas que siguen nos centraremos en la Titulación de Derecho y en la asignatura de Derecho Procesal atendiendo a su regulación en los Planes de estudio correspondientes y a su desarrollo en la Universidad de Sevilla en la que queda establecida de la siguiente forma:

- 2º Curso *Introducción al Derecho Procesal*: Función jurisdiccional. Organización judicial. El proceso y sus principios rectores.
- 3º Curso *Derecho Procesal I*: El proceso civil. Procedimientos especiales. El arbitraje privado
- 4º Curso *Derecho Procesal II*: El proceso penal
- 3º Curso *Derecho Procesal Laboral* (Facultad de Ciencias del Trabajo): El proceso laboral y modalidades procesales

La planificación docente basada en proyectos de investigación

1. GENERALIDADES

El plan de trabajo que se describe brevemente a continuación comprende una serie de pasos que se sintetizan del siguiente modo:

1. Determinación del tema específico de trabajo
2. Metodología para la investigación
3. Búsqueda de fuentes y acopio de material
4. Desarrollo expositivo del problema

5. Comunicación de los resultados y propuestas de solución

El principal *objetivo* a conseguir con esta metodología de enseñanza superior es el de desarrollar en los alumnos capacidad de iniciativa, confianza en la toma de decisiones y, sobre todo, buscar su implicación y participación activa, en definitiva, potenciar el protagonismo y la responsabilidad del estudiante en su propio aprendizaje. Pero sin duda pretende cubrir otros objetivos:

- Renovar los roles del profesor y estudiante universitarios en el marco del sistema de enseñanza superior
- Completar los tradicionales aprendizajes teórico/prácticos incorporando nuevos modelos de actuación docente
- Favorecer una formación integral del conocimiento del estudiante
- Proponer nuevas estrategias de enseñanza más dinámicas y participativas

Se trata, en suma, de una práctica pedagógica sustentada en tareas de investigación de los propios alumnos fuera y dentro del aula, y en la que el profesor no aporta directamente la solución a los problemas que se plantean sino que son los estudiantes los que tienen que reflexionar e indagar sobre las diversas cuestiones que se están abordando (LÓPEZ RUIZ). Por consiguiente, el profesor cede protagonismo a sus alumnos aunque esto lejos de suponer la adopción de una actitud pasiva debe, por el contrario, implicar la estimulación para el desempeño de tareas que hasta ahora no ha venido asumiendo. Nos referimos en concreto a la identificación del profesor con la de un coordinador/guía y no de un mero transmisor de conocimientos científicos. Esta circunstancia exige al profesor un esfuerzo añadido por buscar técnicas didácticas que motiven al alumno a asistir a clase, esfuerzo que, naturalmente, pasará por enterrar el mero dictado de apuntes o la repetición del contenido de un manual al alcance del alumno e incluso se nos ocurre un serio esfuerzo recordatorio acerca de las causas que en su día nos indujeron a considerar una asignatura más interesante que otra.

Es evidente que para ello la labor docente debe atender en una primera fase al aspecto formativo que le facilite el cambio de actitud que la Universidad demanda en este nuevo tiempo. Otra cosa será admitir que el profesorado necesita apoyos expresos, reconocimiento de su trabajo y en fin mayores incentivos para afrontar con éxito el tránsito a una nueva actuación docente. Sobre este extremo podríamos sin duda extendernos porque además despierta especial interés entre los que nos dedicamos a la docencia universitaria pero lo dejamos apuntado ya que nos desviaría del propósito de estas líneas.

En ese orden, creemos que un nuevo enfoque en la planificación de la docencia universitaria no puede suponer un “salto al vacío”, es decir, cuando nos planteamos una renovación de nuestra labor docente no estamos queriendo significar una ruptura con la experiencia existente hasta este momento y pasar sin solución de continuidad a nuevos y desconocidos escenarios. Antes al contrario, por muchas que sean las críticas al sistema educativo universitario tradicional no puede desconocerse que si ha permanecido vigente durante tantos años algún mérito podrá reconocérsele y además, centrándonos en nuestro ámbito científico, no puede tampoco obviarse que prestigiosos juristas han sido formados bajo su vigencia. Luego no todo lo anterior tiene que ser necesariamente negativo ni su mantenimiento puede ser entendido como simple involucionismo o la adopción de posturas regresivas.

Así las cosas, no vemos razón en prescindir de la tan denostada *lección magistral* como práctica pedagógica en la que el profesor explica y los alumnos

atienden aunque ciertamente ahora ocupa demasiado espacio en la enseñanza universitaria por lo que se percibe con claridad la necesidad de limitarla o integrarla en una planificación más abierta y flexible que incorpore nuevas prácticas, que es lo que aquí se sustenta. En ese sentido, la docencia en la Universidad desde cualquier campo científico ha de intentar coordinar el asentamiento de sólidos conocimientos teóricos con una tendencia aplicativa de los mismos.

Ahora bien, se hace imprescindible introducir determinados correctivos para evitar caer en la inercia del mero dictado que a la postre se convierte en el principal detractor de la clase teórica. A este propósito planteamos dos tipos de actuación:

a) Por un lado, una actuación *paliativa* destinada a mitigar el tedio que en más ocasiones de las que sería deseable acompaña a una explicación teórica sirviéndonos de estrategias propias del método dialéctico o discursivo propiciando el diálogo con el alumno, formulando preguntas acordes con lo expuesto, motivando, en definitiva, su participación aunque ello pueda suponer una interrupción en el transcurso de la explicación. Evidentemente, la labor del profesor se multiplica pues no sólo ha de transmitir conocimientos suscitando el interés de los alumnos sino que además, habrá de moderar la intervención de éstos para que no se produzcan "situaciones penosas en el diálogo" (HINOJOSA SEGOVIA).

b) El otro tipo de actuación que proponemos es de tipo *preventivo*, esto es, no se trata ahora de mitigar los rigores de una explicación teórica que puede resultar rígida sino precisamente de evitarlo. Factores que contribuyen a ello son sin duda el orden y la claridad. Una clase teórica sin una previa disposición mínima que facilite seguir la línea argumental del docente está destinada al fracaso y difícilmente podrá reconducirse por medio de una actuación paliativa pues de entrada la atención del alumno se habrá perdido. La utilización de un guión previo como medio de anunciar al auditorio el contenido de la explicación diaria puede servir como punto de partida. A partir de aquí se impone la concurrencia de determinados requisitos formales en atención al desenvolvimiento de la clase y a la mejor comprensión del tema desarrollado.

Lo expuesto parte sin duda de un enfoque realista dado que tiene en cuenta la metodología que impera en las aulas universitarias pero no nos debe conducir a un inmovilismo resignado. Por ello, la lección magistral debe ser entendida en sus justos términos: aprovechar el marco de actuación que ésta posibilita para combinarla simultáneamente con otras técnicas de enseñanza. Así, cuando en el contexto europeo se exige abordar las competencias que se entiende debe adquirir un alumno para entender la asignatura superada, en nuestro planteamiento difícilmente puede descartarse una fundamentación teórica de las distintas unidades que compongan cada competencia entendida como el conjunto de habilidades, aptitudes y destrezas que se pretenda que adquiera el alumno.

2. DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO INVESTIGATIVO EN DERECHO PROCESAL

En el ámbito general descrito se incluye la disciplina de Derecho Procesal cuya docencia en la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla se viene realizando a través de la clásica docencia teórica y práctica con la combinación de distintas técnicas (tutorías, seminarios, trabajos de campo) en las que subyace una filosofía común: impedir que la Universidad forme a sus estudiantes de espaldas a la realidad ya que la formación que se pretende ofrecer va proyectada a una sociedad en la que esos conocimientos han de ponerse en práctica. En esa línea la enseñanza basada en problemas pretende acercar el mundo académico al laboral pero sin perder la

perspectiva, es decir, sin situar a la Universidad al puro servicio del ejercicio profesional.

En concreto, los objetivos didácticos de nuestra disciplina están básicamente centrados en el conocimiento de las leyes de enjuiciamiento y en acercar la realidad del proceso a los estudiantes (RAMOS MENDEZ). Sobre esta base se propone planificar la docencia de esta materia o, como antes se dijo, de al menos una parte de la misma, o de determinados núcleos temáticos de forma que los alumnos que se impliquen en este proyecto aprendan los diferentes contenidos desarrollando las siguientes habilidades:

- Investigar
- Trabajar en grupo
- Exponer resultados

Seguidamente se aborda la propuesta de enseñar el Derecho Procesal a partir de problemas de investigación no sin antes indicar que lejos de polemizar sobre la pretendida idoneidad o el desacierto de la misma, entendemos que brinda la ocasión para reflexionar acerca de la problemática que entraña su puesta en práctica en las circunstancias que presiden la vida universitaria y en orden a conseguir los objetivos indicados.

1. Primer paso: determinación del tema específico de trabajo

La primera actividad es sin duda una tarea del profesor que tendrá que seleccionar qué temas de los que integran la asignatura va a ser abordado a través de la enseñanza basada en problemas, ajustándola al nivel de conocimientos que en el momento de ser propuestos se presuponga en el alumno a fin de no frustrar cualquier esfuerzo de éstos. Para ello será necesario que previamente realice una programación del trabajo académico incluyendo no sólo la tarea independiente de los alumnos sino también las clases teóricas y prácticas, seminarios, tutorías y trabajos de campo en los diferentes escenarios de aprendizaje. En ese orden es una labor docente establecer cuáles son los fines educativos que se pretenden alcanzar en el bloque temático planteado incluyendo objetivos tanto teóricos como prácticos, y en un plano distinto pero relacionado con los anteriores, también se incluye la capacidad y el talante para afrontar el problema planteado.

En nuestra disciplina un área de estudio puede ser por ejemplo la preparación de la defensa y de la acusación (proceso penal) o sostener una pretensión y la oposición a la misma (proceso civil), en supuestos previamente determinados de manera que cada grupo de alumnos se encargue de la investigación de una problemática concreta o incluso de la misma lo que permitirá examinar los distintos criterios resolucivos que utilizan. A la selección de temas de trabajo debería seguirle la indicación de cuestiones claves y conceptos básicos que necesariamente han de integrar el desarrollo del trabajo.

2. Segundo paso: metodología para la investigación

Una vez seleccionadas las temáticas específicas, se hace imprescindible la colaboración del profesor que irá supervisando y guiando los distintos proyectos de investigación que los alumnos vayan presentando (en tutorías será lo más normal dado el elevado número de alumnos y el escaso tiempo de que se dispone en el período lectivo).

En ese sentido servirá de orientación que se les indique los comportamientos esperados en el desempeño de la actividad académica que desarrollan y la sucesión de problemas que deben resolver partiendo de un esquema o proyecto preliminar que hay que supervisar.

A partir de ahí comienza la investigación propiamente dicha.

3. Tercer paso: búsqueda de fuentes y acopio de material

En esta fase, aún sin prescindir de la colaboración del profesor, el alumno puede trabajar con mayor autonomía y además se mueve en distintos escenarios de aprendizaje (bibliotecas, aulas de informática). Es importante resaltar que los nuevos avances tecnológicos que se imponen día a día en la sociedad de la información no pueden ser ajenos a la Universidad. Por esa razón, además de contar con las tradicionales fuentes documentales (manuales, formularios, diccionarios jurídicos, etc), la utilización de Internet puede poner al alcance del estudiante una amplísima variedad de fuentes (bases de datos, revistas electrónicas, catálogos...)

Igualmente, suele ser provechoso que los propios alumnos se familiaricen con las principales instituciones y organismos públicos que guardan relación con la Administración de justicia (juzgados y tribunales, CMAC, registros públicos) así como con despachos profesionales con los que probablemente habrán de relacionarse en el futuro. Es por ello que al hilo de este complemento práctico pueda fomentarse que los alumnos acudan a ellos a solicitar los impresos pertinentes que más tarde se cumplimentarán conforme se desarrolle el supuesto planteado (v gr. solicitud de asistencia jurídica gratuita, presentación de escritos en registros).

4. Cuarto paso: desarrollo expositivo del problema

Una vez finalizada la fase de búsqueda o paralelamente a ella, procede organizar y analizar el material obtenido.

De cualquier modo lo que se persigue es aprender a detectar e identificar los problemas jurídicos que se planteen en el supuesto de hecho, al mismo tiempo que analizar y ponderar otras posibles opciones preparándose para rebatirlas, y por supuesto adquirir una mayor y mejor comprensión de cada una de las cuestiones que se van abordando y suscitando, que es en suma lo que se pretende alcanzar con la metodología de investigación.

Así, procederán a analizar las distintas posibilidades y estrategias procesales (redacción de escritos procesales, manejo de la oratoria forense, diagnóstico procesal)

5. Quinto paso: comunicación de los resultados y propuestas de solución

La última fase consiste en una puesta en común de los resultados alcanzados por cada grupo de estudiantes precedida de la correspondiente discusión e intercambio de ideas. Con ello no se pretende que el alumno "acierte" la respuesta sino que ésta esté formulada con coherencia y debidamente fundada, al margen naturalmente de que el profesor finalice la sesión con una conclusión que complemente y cohesione la resolución del caso planteado.

En todo caso, ha de reconocerse que esta organización de clases conlleva enfrentarse a obstáculos no siempre fácilmente superables: escaso número de aulas

disponibles, horarios de clase no siempre propicios para esta tarea, excesiva acumulación de materias a las que el alumno debe darle cumplida cuenta, actitud reacia a innovaciones docentes por parte del estudiante, excesivo apego a los clásicos apuntes de clase etc... son los problemas más comunes con los que nos tropezamos y que a buen seguro son compartidos por todos los profesores universitarios.

Conclusión

Hasta aquí la descripción de las sucesivas etapas que componen el planteamiento didáctico que ha sido expuesto en esta ponencia como alternativa a la tradicional enseñanza basada en la exclusiva transmisión de conocimientos por parte del profesor a sus alumnos. Reconocemos que la implantación de este sistema no está desde luego exento de dificultades, algunas de las cuales han ido sido apuntadas al hilo de su exposición. En todo caso, el proceso de convergencia europeo en educación superior brinda la oportunidad para compartir experiencias de innovación en metodologías que se están poniendo en práctica en muchas universidades.

El planteamiento de una enseñanza basada en proyectos de investigación va en la línea apuntada intentando desarrollar un nuevo talante en la docencia universitaria sobre la base de otorgar mayor protagonismo al estudiante en su aprendizaje y concediéndole mayores cotas de autonomía pero siempre con la indispensable presencia del profesor no sólo como transmisor sino también como guía. Así, el propósito de motivar a las nuevas generaciones en el estudio de la disciplina jurídica de que se trate ha de presidir la labor de quien aspira a formar parte de una comunidad académica al más alto nivel de una ciencia.

Para terminar sólo añadir que sin duda la construcción del *Espacio Europeo de Educación Superior* supone un reto ilusionante para cuantos ejercen la labor docente y se sientan comprometidos con su progreso, al tiempo que representa una inmejorable oportunidad para analizar nuestras metodologías docentes. En cualquier caso se trata de un proceso enormemente complejo: *encarar la construcción de una Universidad europea moderna, con un mercado común de estudiantes y titulados que vuelva a colocarse a la cabeza del mundo* (El País, 27 de mayo de 2007).

Bibliografía citada y consultada

AAVV, (coordinados por ALVAREZ ROJO, GARCÍA JIMÉNEZ, GIL FLORES y ROMERO RODRÍGUEZ), *Guía para la planificación y desarrollo de la docencia en el área de Ciencias Sociales y Jurídicas*, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla, 2005.

BENEDITO I ANTOLI, “Formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas”, *Revista de enseñanza universitaria*, número 4/1992, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.

BRUBAKER, CASE y REAGAN, *¿Cómo ser un docente reflexivo?*, Barcelona, 2000.

DE LA OLIVA, "Sobre los conceptos básicos de Derecho Procesal", *Revista de Derecho Procesal Iberoamericana*, núm.1, 1976.

DE MATTOS, *Compendio de didáctica general*, Buenos Aires, 1963

FERNANDEZ PÉREZ, “Patología didáctica de la enseñanza universitaria”, *Revista de enseñanza universitaria*, núm. 4/1992, Instituto de Ciencias de Educación, Universidad de Sevilla.

GARCIA SAN JOSÉ, *La enseñanza-aprendizaje del Derecho Internacional en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Murcia, 2005.

HINOJOSA SEGOVIA, "Reflexiones sobre un Proyecto de investigación y enseñanza del Derecho Procesal en la Universidad Complutense", *Revista de la Facultad de Derecho de la Universidad Complutense*, núm. 84, 1995.

LOPE RUIZ, *La docencia basada en proyectos de investigación: una experiencia en la Educación Superior*, Ed. Zabalza, 2000.

MINGORANCE DIAZ, MAYOR RUIZ, MARCELO GARCIA, *Aprender a enseñar en la Universidad*, Universidad de Sevilla, 1993.

PEÑUELAS I REIXACH, *La docencia y el aprendizaje del Derecho en España. Una perspectiva de Derecho Comparado*, Madrid, 1996

RAMOS MÉNDEZ, “Proceso y método”, *Revista de Derecho Procesal Iberoamericana*, 1978, *Tirocinio procesal*, Barcelona, 1991.

VILLAR ANGULO, “Modelos de desarrollo profesional del profesorado universitario”, *Revista de enseñanza universitaria*, número 4/1992, Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Sevilla.