

LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR –EEES- EN LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS: LA METODOLOGÍA DOCENTE Y EL PROCESO DE EVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE DEL ALUMNO EN LOS ESTUDIOS JURÍDICOS

Nuria Belloso Martín¹
Universidad de Burgos (España)

“En general, no todos están hoy conformes acerca de los objetos que debe alcanzar la educación; antes por el contrario, están muy lejos de ponerse de acuerdo sobre lo que los jóvenes deben de aprender para alcanzar la virtud y la vida más perfecta. Ni aún se sabe a qué debe darse preferencia, si a la educación de la inteligencia o a la del carácter (Aristóteles, *La Política*, Libro VIII, cap. 2.

Sumario: 1. El proceso de Bolonia y la especificidad de los estudios jurídicos: 1.1.¿Qué es el “Plan Bolonia”?; 1.2. ¿Todos con Bolonia?.- 2. Estrategias de innovación docente.- 3. El proceso de aprendizaje desde los parámetros de calidad.- 4. La evaluación del aprendizaje desde los parámetros de calidad.- 5. A modo de conclusión

Resumen: La Declaración de Bolonia de 1999 inicia un proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior –EEES- en las Universidades de Europa –aunque algunas han optado por salir fuera de esta conversión-. Este proceso inicia a través de tres reformas clave: la reestructuración de las carreras y titulaciones, un nuevo sistema de créditos y nuevas metodologías docentes. En este trabajo tomamos como punto de partida que los estudios jurídicos, por su especificidad, deberían haber quedado fuera de esta conversión (como lo han hecho algunas titulaciones). Dado que no hay vuelta atrás revisamos algunas de las estrategias de innovación docente -aprendizaje y de evaluación de competencias- que se convierten en uno de los pilares del EEES.

Palabras clave: Bolonia.- Espacio Europeo.- innovación metodológica.- enseñanza universitaria.

Abstract: The Declaration of Bologna of 1999 initiates a process of construction of the European Space of Higher education in the Universities of Europe -EEES– although they have chosen someone to go out of this conversion-. This process initiates across three key reforms: the restructuring of the careers and qualifications, a new system of credits and new teaching methodologies. In this work we take as a starting point that the juridical studies, for his specification, should have stayed out of this conversion (as it has been done by the qualifications of Medicine, Engineering and Pharmacy). Since there is no return – for the time being - we check some of the strategies of teaching innovation - learning and of evaluation of competences - that turn into one of the props of the EEES.

Key word: Bolonia.- European Space.- news methologies.- education in the university.

¹ Nuria Belloso Martín es Profesora Titular de Filosofía del Derecho en la Facultad de Derecho de la Universidad de Burgos (España). Es Coordinadora del Programa de Doctorado del Departamento de Derecho Público “Sociedad plural y nuevos retos del Derecho”. Es Directora del Curso de Especialista Universitario en Mediación Familiar. Colabora en Cursos de Maestría y Doctorado en diversas Universidades brasileñas. Participa en varios Programas de Investigación –CNpQ-.

1. El proceso de Bolonia y la especificidad de los estudios jurídicos

La educación es un servicio público que, a partir de los años 80, ha sufrido una reconversión profunda, que en Europa toma cuerpo a partir de dos hitos fundamentales: la Declaración de Bolonia (1999) y la Estrategia de Lisboa (2001). Es entonces cuando comienza a hablarse de la construcción del EEES. Algunos sostienen que este proceso se inserta en una lógica más amplia, de la cual deriva el desmantelamiento de la educación pública con unos tintes mercantilizadores no recientemente adquiridos sino que en la base se encuentra el hecho de “concebir la Universidad cada vez más como una gran empresa que produce conocimiento al servicio del interés privado y que es, por tanto, incompatible con la idea de una educación pública al servicio de la ciudadanía”².

A lo largo de los últimos años ha ido tomando cuerpo, -especialmente en el caso de los estudios jurídicos- un creciente escepticismo con respecto a la aplicación del “Plan Bolonia”. Este proceso ha ido acompañado de protestas estudiantiles que han contado con el apoyo creciente del propio cuerpo de profesores universitarios.

Estas manifestaciones, en principio aisladas, en contra de la aplicación de Bolonia a los estudios jurídicos, se han visto reforzadas por un Seminario, convocado el pasado 29 de abril de 2009, en el colegio Notarial de Madrid, acerca del tema “Bolonia y los estudios jurídicos”³. Todo ello se ha ido consolidando a través de un manifiesto, difundido en diversas Revistas, artículos de periódico y por Internet, con la consigna “Saquemos los estudios de Derecho del proceso de Bolonia”, cuya firma encabezan Catedráticos como

² Moreno, Rebeca (2009): “De la Declaración de Bolonia a la Estrategia 2015: el proyecto europeo neoliberal de mercantilización de la Universidad”, en L. Alegre y V. Moreno (coords.), *Bolonia no existe. La destrucción de la Universidad Europea*. Hondarribia: Editorial Hiru, pp.25-26. R. Moreno parte de que: “En los documentos oficiales en torno al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hay una falacia de base: que es posible implantar la convergencia europea en educación superior manteniendo el carácter de servicio público de la Universidad. Esto se basa en otra falacia anterior, a saber: que la Unión Europea es un proyecto con una doble cara, una meramente económica y otra social y cultural, y que el tipo de modelo económico que la Unión Europea propone es compatible con el Estado de Bienestar (...) Defendemos aquí que está en los fundamentos mismos del proyecto de construcción europea el progresivo desmantelamiento del Estado de Bienestar y que la política europea en materia de educación, especialmente tras la Estrategia de Lisboa, es de principio incompatible con la Universidad pública” (*Ibidem*, p.23).

³ Pueden consultarse los debates en la Revista *El Notario del siglo XXI*, n°26, Madrid, 2009.

García de Enterría, Díez Picazo, Francisco Laporta, Manuel Atienza, junto a más de mil profesores de las Facultades de Derecho de las Universidades españolas⁴.

1.1. ¿Qué es el “Plan Bolonia”?

La declaración de Bolonia se produce el 19 de junio de 1999 y dice poco: se reduce a tres folios. Con todo, constituye el precedente de lo que pretender ser el Espacio Europeo de Educación Superior –EEES–, que se ha ido completando tras sucesivos acuerdos tomados en posteriores reuniones celebradas en Lisboa, Berlín, Bergen y Londres. Como apunta F. de Carreras (2009, 6):

“En todo caso, el objetivo de Bolonia es muy razonable: armonizar los estudios de grado superior en Europa y fomentar la colaboración entre los distintos Estados y las diferentes Universidades con la finalidad de establecer un sistema de titulaciones homologadas que permita la movilidad de estudiantes y profesores, al objeto de fomentar el empleo y la competitividad”.

La Declaración –un simple acuerdo intergubernamental, en ningún caso una norma jurídica– ha sido suscrita por los 26 países de la UE más Islandia, Noruega y Suiza, a los que se han añadido otros 17, incluyendo Rusia y los países de los Balcanes. Se adquirió el compromiso de que el Plan fuera efectivo en el año 2010.

Este EEES se articula sobre una cuádruple base (Carreras: 2009, 7):

- a) Una reestructuración de las titulaciones, mediante el Grado y el Master. Para los distintos estudios se adopta una estructura curricular dividida en dos ciclos. El primer ciclo, con una duración mínima de tres años, está sub-dividida en un pre-Grado (más generalista) y un Grado (más específica). La obtención de este último permite acceder al mercado de trabajo directamente⁵. El segundo ciclo, el

⁴ Vid. *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, nº4, abril, Madrid: Iustel, 2009. Esta Revista dedica varios trabajos de sus colaboradores a explicar las razones de su rechazo a la aplicación del “Plan Bolonia” a los estudios jurídicos. En el número 6 de la Revista, correspondiente al mes de junio de 2009, se contiene el manifiesto citado “Saquemos los estudios de Derecho del Proceso de Bolonia” (p.4-5).

⁵ El artículo del Real Decreto 13/93 2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, se dice que la finalidad del Grado es la “obtención por parte del estudiante de una formación general, en una o varias disciplinas, orientada a la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional”. Se acorta la duración de los estudios (4 años) y se reducen los contenidos, de modo que se ofrece una formación “general” destinada a un futuro trabajo no precisamente cualificado. Se institucionaliza así la condición de precariedad a la que la mayor parte de los estudiantes están abocados. El acceso a determinadas profesiones, como la abogacía o la docencia, sigue requiriendo de un Master.

Postgrado, será de especialización y durará entre uno y dos años. Tras el mismo se obtendrá el título de Master o de Doctorado⁶. En España, al contrario de la mayoría de países europeos, se ha establecido que el primer ciclo dure cuatro cursos, y el Master entre uno y dos. Para el Doctorado, además de cursar créditos de Master, debe elaborarse una Tesis de investigación. En cuanto a la metodología pedagógica de ambos ciclos, se combinará la enseñanza de conocimientos específicos con la adquisición de “habilidades y destrezas” en la materia estudiada.

- b) Nuevos sistema de créditos: A los efectos de la homologación de títulos y movilidad de estudiantes, uno de los principales objetivos del Plan, se establece un sistema común de créditos –denominados ECTS (*European Credit Transfer System*)- que, a diferencia de los actuales, en lugar de computar las horas de clase, se calcula cuantificando las horas de trabajo que el estudiante necesita para aprender las materias que se enseñan. Un crédito ECTS se estima que comporta 25/30 horas de trabajo y cada curso debe establecer un máximo de 60 créditos, lo cual supone un total de 40 horas de trabajo a la semana (entre teóricas, prácticas, atención individualizada, trabajos complementarios y horas de estudio empleadas por cada estudiante)⁷.
- c) La homologación de estudios se garantiza mediante evaluaciones periódicas sobre el rendimiento de los centros por parte de organismos independientes que deberán certificar la calidad de las titulaciones impartidas⁸. Se verificará

⁶ El Master tiene como finalidad “la adquisición por el estudiante de una formación avanzada, de carácter especializado o multidisciplinar, orientada a la especialización académica o profesional”. Este segundo ciclo ha sido criticado por ser el que experimenta una fuerte subida de tasas y se convierte así en un privilegio por el que hay que pagar en lugar de un derecho. Se critica también que, dado que equivale al quinto curso de una Licenciatura, acaba suponiendo una descalificación generalizada para la mayoría.

⁷ El sistema de créditos ECTS queda recogido en el Real Decreto 1125/2003. Se argumenta su necesidad apelando a la armonización de los títulos europeos y a un nuevo sistema de enseñanza centrado en el trabajo del alumnado. Esta unidad de medida incluye “enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y trabajo” del estudiante, que tendrá que pagar en concepto de créditos, a pesar de no estar recibiendo ningún servicio como contrapartida. Para la asignación de créditos “se computará el número de horas de trabajo requeridas para la adquisición por los estudiantes de los conocimientos, capacidades y destrezas correspondientes”. Un “estudiante a tiempo completo” debería dedicar 40 horas semanales al estudio, una jornada de 8 horas diarias, incompatible con cualquier otra actividad, ya sea laboral, social o política. “Cabe recalcar que el hecho de tener una misma unidad de medida –los créditos ECTS- no garantiza en absoluto la automática convalidación con otros títulos europeos (Moreno, Rebeca, *Ibidem*, p.29).

⁸ La oferta de titulaciones se desregula y se somete a la estricta vigilancia del mercado a través de las instituciones “guardianas de la calidad”, la ENQA a nivel europeo y la ANECA y las Agencias Autonómicas en el caso español. Serán los criterios de “calidad” de las agencias externas las que determinen la continuidad o no de las titulaciones. La ANECA, a través del Programa VERIFICA, propone criterios ajenos al mundo académico y propios del ámbito económico tales como la inserción

mediante un documento denominado “Suplemento Europeo al Diploma” –SED– que describirá la materia y el contenido de lo estudiado, así como el nivel alcanzado, todo ello para facilitar la libre circulación de titulados⁹.

- d) La renovación metodológica es esencial. Acudiendo a la terminología anglosajona, podríamos decir que ahora es más importante el *training* (el método de aprendizaje) que el *learning* (el conocimiento en sí). El estudiante debe “aprender a aprender”, es decir, adquirir las capacidades para adaptarse al continuo proceso de renovación. No deja de resultar preocupante que el protagonismo lo tiene ahora la necesidad de adquirir “competencias”, dejando en un segundo plano los contenidos sustantivos propios de cada materia¹⁰. Las conclusiones de la Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho de España, celebradas en Zaragoza (22 y 23 de mayo de 2007) son un buen ejemplo de este modelo pedagógico. Se señala que la función del profesor es la de ser un “facilitador del conocimiento” y que el papel del alumno es el de ser un “gestor de su propio aprendizaje”. Entre las “habilidades y destrezas” a enseñar cabe citar, entre otras, suministrar criterios de selección de conocimiento, habilidades de evaluación de los datos, capacidades organizativas y de gestión crítica del conocimiento, técnicas de estudio individual y de investigación, habilidades de pensamiento crítico y oratoria y técnicas de argumentación¹¹.

laboral de los titulados, la presencia de docentes en contacto con el sector profesional o la “demanda social” de las titulaciones, en definitiva, su adaptabilidad a las demandas de una economía en cambio constante. Esa definición que se da a la calidad dificulta la subsistencia de títulos ajenos a la lógica mercantil.

⁹ La movilidad, a pesar de ser uno de los puntos centrales del discurso oficial a favor del proceso de Bolonia, no ha ido acompañada de los recursos materiales que serían necesarios para que esto fuese efectivo, lo cual demuestra que no es ésta la principal preocupación de las autoridades. Los Presupuestos generales del Estado Español han destinado 76 millones de Euros a las becas de movilidad (Sócrates y Erasmus) mientras destinan 150 millones de Euros a los llamados préstamos-renta. (Los préstamos-renta son créditos para estudiantes que, a diferencia de las tradicionales becas a fondo perdido, tendrán que ser devueltos. Esto, unido a la subida de tasas, sustituye “al estudiante vocacional por el estudiante inversor (o sea, aquel que accede a la Universidad con la intención de rentabilizar la titulación allí obtenida). Es decir, la demanda de ingreso como criterio de calidad se refiere a la demanda por parte de estudiantes que, por la cuenta que les trae, ya se encargarán de demandar algo que el mercado les vaya a remunerar” (Liria, Alegre (2004), tomado de Moreno, Rebeca, *Ibidem*, p.36).

¹⁰ El Informe Tuning dice: “Las competencias y los resultados del aprendizaje permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo”. En palabras de Nico Hirt: “de lo que se trata es de sustituir los objetivos cognoscitivos generales por la adquisición de competencias particulares: las que aseguran la productividad del trabajador” (Moreno, Rebeca, *Ibidem*, p.30).

¹¹ ¿Cuáles son realmente esas competencias deseables para los futuros graduados? Las más valoradas por los empleadores, según informes realizados, son las denominadas competencias de personalidad, principalmente iniciativa, responsabilidad, disponibilidad, capacidad de adaptación al cambio y movilidad geográfica, saber desenvolverse en situaciones sociales y fácil inclusión en los grupos, presencia y aceptación de la autoridad.

1.2. ¿Todos con Bolonia?

Todo este nuevo proceso viene además a asociarse con una serie de cambios en las titulaciones y en los planes de estudio, coincidiendo, además, con un nuevo sistema de promoción del profesorado.

Para comprender adecuadamente esta polémica, conviene partir de algunas premisas con relación al proceso de Bolonia:

- a) Frente a sistemas como el alemán, donde la categoría superior de Catedrático no se puede obtener sino en una Universidad distinta de aquella adonde el estudiante haya obtenido su Doctorado, en España, el grado de movilidad entre Universidades es de los más bajos del mundo. Esta endogamia hace pensar que en la promoción de los profesores, pesan también factores ajenos al mérito y a las cualidades de los aspirantes.
- b) No existe ninguna obligación jurídica de conformar el sistema nacional o regional de educación y enseñanza al “Plan Bolonia”. Por tanto, no es de obligado “cumplimiento”, por parte de España –al menos, en todos sus estudios, como pueda ser el de Derecho-, el Plan Bolonia.

Partiendo de estas premisas iniciales, podemos plantearnos también unos interrogantes preliminares:

- a) ¿Es coherente con ese objetivo de convergencia el que nuestros dirigentes políticos hayan renunciado a una regulación uniforme de los planes y contenidos en cada Facultad?
- b) ¿Resulta adecuado introducir los nuevos procedimientos pedagógicos –que a juicio de muchos- han fracasado en la Enseñanza Secundaria y que se señalan como culpables de la caída del nivel educativo y cultural de los alumnos que llegan a la Universidad?
- c) ¿Resulta adecuada la configuración del Grado -como sustituto de la Licenciatura- basado en conocimientos más generalistas y durante un tiempo menor?
- d) ¿Son adecuados los nuevos procedimientos de garantía de calidad que se establecen culminados con los informes positivos de acreditación de las agencias de evaluación? ¿o se resolverán en meros controles rutinarios y burocráticos?
- e) ¿Está el alumno preparado, desde que cursa el tercer curso del Grado, para optar por el “itinerario” que va a marcar su especialidad en los estudios jurídicos? ¿No es mejor

una formación jurídica más amplia, que le permita, una vez concluido el Grado, optar por su propia especialización –lo que podrá hacer si cursa el Master?

Concretamente, en relación a los estudios de Derecho, se pueden destacar unas características peculiares, que no acompañan a otro tipo de estudio:

a) Fuerte influencia nacional: La formación jurídica posee unas características peculiares de las que seguramente carecen otro tipo de estudios¹². Es cierto que conocer la perspectiva extranjera ayudará para aplicar mejor el derecho nacional, para trabajar con una sociedad europea y globalizada (al igual que también contribuye el conocimiento de otros idiomas, otras culturas) pero en Derecho, principalmente hay que saber lo que está vigente en el propio país.

b) ¿Responde “Bolonia” a una lógica puramente económica: preparar profesionales? Los licenciados en derecho deben saber pensar, tener una visión crítica, argumentar jurídicamente, comprender lo que los textos jurídicos, desde el Derecho Romano- dicen- hasta la más reciente Directiva Europea.

c) La ciencia del derecho es ciencia que prepara para tomar decisiones; esas decisiones se toman con base en textos. Los profesores de la disciplina de Filosofía del Derecho tendrán una responsabilidad especial en relación a una preparación “adecuada” de los futuros juristas, para ayudarles a formar su capacidad crítica, a distinguir letra y espíritu de la ley, a discernir entre regla y principio, a argumentar jurídicamente de forma sólida.

d) Con la metodología docente de Bolonia: El alumno ¿conseguirá estudiar en cuatro años, lo que antes estudiaba en cinco, añadiéndole además, asignaturas transversales, prácticas externas y trabajos finales? ¿No será que nos vamos a limitar a una vaga introducción al derecho? Además, el alumno que haya cursada el Grado en Derecho, ¿estará realmente preparado para afrontar una oposición a Judicatura, por ejemplo, con no menos de trescientas lecciones de temario? ¿Por qué hay algunas titulaciones que han quedado fuera del proceso de Bolonia? ¿No debería haberse hecho lo mismo con

¹² Nuestra experiencia como coordinadora de Programas de Movilidad de estudiantes Sócrates-Erasmus así lo demuestra. Incluso Italia, país con un ordenamiento jurídico semejante al español, tiene sus peculiaridades nacionales (desde la forma de pago bancaria a la hora de adquirir un inmueble, como los plazos de pago del Impuesto de bienes inmuebles, a los plazos de presentación de prueba procesal y tantos otros). También la experiencia en las pruebas de homologación del título de licenciado en Derecho de los títulos extranjeros lo pone de manifiesto. A diferencia de otras titulaciones, en Derecho, los extranjeros con título no homologado y que solicitan tal homologación, deben realizar una prueba –como determina el Ministerio de Educación, tras la previa solicitud- de prácticamente todas las asignaturas jurídicas (a excepción de algunas disciplinas como Derecho Romano, Teoría del Derecho, Historia del Derecho y Filosofía del Derecho).

Derecho? Tras superar el Grado, todo hace suponer que el alumno tendrá una noción simple de los estudios jurídicos y, que pese a que legalmente puede acceder al mercado de trabajo, “en la práctica, siendo realistas, su título de Grado tendrá escaso valor, a gran distancia de los Postgrados si estos son de calidad” (Carreras: 2009,11).

e) Posiblemente, el Master será de más calidad en las Universidades privadas que en las públicas –tienen mayor facilidad para contratar a especialistas en la materia que pueden repercutir en el importe de matrícula de los alumnos- y sus títulos serán más valorados en el mercado laboral. Pero sólo los alumnos con familias que puedan financiarles esos costosos Master podrán acceder a ellos, por lo que si con la sociedad del bienestar se había alcanzado un acceso a los estudios universitarios por quien quisiera y tuviera méritos suficientes –a través del sistema de becas- ahora se produce un retroceso, volviendo a una sociedad diferenciada entre quienes podrán acceder a estudios de Postgrado y quien se deberá conformar con el Grado. De ahí una de las mayores críticas por parte de los estudiantes, calificando al proceso de Bolonia de “elitista”. La Universidad pública debe programar cómo seguir ofertando Cursos de Postgrado de calidad, sino, su función social estará avocada a desaparecer.

f) Europa tiene interés en seguir comunicándose con el mundo de habla hispana. Europa (continental) quiere seguir comunicándose jurídicamente con Iberoamérica, tanto en español como en portugués. La proyección actual y futura de nuestras Universidades radica allí. Hay que conservar las mejores tradiciones jurídicas para que continuemos siendo un polo de atracción evitando que los mejores alumnos del hemisferio sur se dirijan hacia la competencia, que está en Estados Unidos.

El beneficio que se va a obtener con Bolonia es crear un “espacio europeo” en el que puedan circular libremente los profesionales; para entendernos, que a quien haya cursado sus estudios universitarios en alguna Universidad española, se le reconozcan sus estudios en los otros países europeos. Pero, esta es una creencia infundada, al menos por lo que se refiere al Derecho (Atienza: 2009, 77). Entre otras cosas:

a) Porque ninguno de los países “que importan” (ni Alemania, ni Italia, ni Francia ni el Reino Unido –Oxford y Cambrigde-) están en el proceso de Bolonia, al menos en cuanto a los estudios jurídicos se refiere. (También algunas Titulaciones –Medicina, Ingeniería y Farmacia- se han apartado de la estructura del Grado en 4 años).

b) Porque los estudios de Derecho (a diferencia de los de matemáticas, medicina o biología, y a semejanza de lo que ocurre en algunos de humanidades o de ciencias sociales) son, en muy buena medida, “propios de cada pueblo”, o sea, el objeto de estudio varía de país en país.

c) Y finalmente, porque la manera cómo se está abordando la reforma de los planes de estudios no ha sido afortunada. El procedimiento razonable para elaborar un plan de estudios, por ejemplo, en Derecho, tendría que consistir en empezar por fijar cuál es el tipo de estudiante, de jurista, que se desea formar y, a partir de ahí, ver cuáles tendrían que ser las materias a cursar, los métodos, etc.

Pues bien, lo que en general están haciendo las Facultades de Derecho españolas es algo muy distinto:

“De lo que al parecer se trata es de repartirse un botín -los llamados “créditos”- entre las diversas áreas o departamentos, pues cada uno (cada representante de los mismos) supone que su poder académico depende (o dependerá en el futuro) de eso. Dicho de otra manera, se ha sustituido lo que tendría que ser una discusión racional (en el sentido –pongámonos pedantes- de la racionalidad comunicativa) por un puro proceso de negociación, y los resultados están siendo los que cualquiera (menos, al parecer, el Ministerio, podría prever” (Atienza: 2009,78).

El Proceso de Bolonia, para los estudios jurídicos, puede llegar a suponer una degradación de los estudios jurídicos; una formación de juristas menores, livianos y acríticos, meros leguleyos; una ramplonería pedagógica.

"Todo hace pensar que la Universidad española será claramente peor en los años venideros. No es cosa de ser agorero, pero los indicios apuntan a que estamos comenzando a asistir a un proceso de deterioro semejante al padecido por la enseñanza media desde hace algunas décadas" (Atienza: 2009,78)¹³.

¹³ “Hay que decir que la mayor parte de los profesores se han comportado como ratas. Muchos de ellos, los que más autoridad tenían precisamente por su condición y edad, han callado como muertos y se han desinteresado del asunto, pensando que todos modos no les quedaba mucho tiempo para la jubilación. Otros, más jóvenes, se han lavado las manos huyendo de riesgos y molestias innecesarios. La gran mayoría, haciendo gala de un conformismo sin límites, se ha encogido de hombros, dispuestos a obedecer cualquier cosa que venga de arriba, incluso cuando lo que viene de arriba, como es el caso, es una revolución (una revolución de los ricos contra los pobres, pero una revolución)” (Fernández Liria, Carlos, p.16 en Moreno, Rebeca, *Ibidem*).

Hay que reconocer que en nuestro país, la implantación del proceso de Bolonia, no se ha realizado adecuadamente. Con respecto a la reforma del sistema universitario español, emprendida para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, se puede afirmar que ha sido:

- a) Tardía: la declaración de Bolonia es de 19 de junio de 1999;
- b) Precipitada: el Real Decreto 1383/2007, que regula los estudios de Grado, es de octubre y para el curso 2009/10 ya se están ofertando plazas del primer curso de los nuevos Grados; para 2010-2011 no se podrán ofertar ninguna plaza más del primer curso de las actuales licenciaturas;
- c) Desordenada: ya que se comenzó la reforma del sistema regulando las enseñanzas de Postgrado -Real Decreto 56/2005- cuando lo lógico habría sido comenzar con los Grados -prueba de ello es que el Real Decreto 1383/2007 ha regulado de nuevo el Postgrado-.

A día de hoy todavía no se ha publicado el Reglamento de desarrollo de la Ley de acceso a las profesiones de abogado y procurador, lo que hace imposible ir diseñando los estudios de Postgrado que obligatoriamente deben ser cursados antes de la realización del examen que habilitará para el ejercicio de dichas profesiones. La Ley de acceso entra en vigor en octubre de 2011 y la elaboración y tramitación de los Masteres universitarios exige por lo menos un año. Por ello, la demora en la publicación del Reglamento de desarrollo de la Ley de acceso a la abogacía y la procura obligará a realizar con una innecesaria precipitación los Planes de Estudio de los correspondientes Masteres y, probablemente la revisión ulterior del Grado en Derecho.

2. Estrategias de innovación docente

No creemos que los partidarios de dejar los estudios jurídicos al margen de Bolonia pretendan oponerse al objetivo último que late tras la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior -ofrecer un gran modelo europeo de educación superior que compita en calidad con otros-; no sería razonable.

Tampoco parece que combatan el objetivo próximo -la supresión de las barreras a la libre circulación y el crecimiento de la movilidad académica mediante el

establecimiento de un sistema de titulaciones comparables y un sistema de créditos único- porque, por mucho que se arguya que los estudios en Derecho tienen una base esencialmente nacional, y que por ello resulta ilusorio el objetivo de la libre circulación de profesionales, lo cierto es que la Directiva 2005/36/CE del Parlamento Europeo, incorporada al ordenamiento jurídico español mediante Real Decreto 1837/2008, reconoce esa posibilidad, estableciendo las condiciones que deben cumplir los abogados pertenecientes a Estados miembros de la Unión Europea para ejercer en España.

Pues bien, si el objetivo de sacar de Bolonia los estudios jurídicos no es dar la espalda al Espacio Europeo de Educación Superior -EEES- la oposición debe reducirse a que los estudios de Derecho se enmarquen en el sistema de Grado establecido por el Real Decreto 1393/2007, que es la norma más relevante por la que en nuestro Derecho interno se ha articulado el proceso de Bolonia. Incluso siendo así, debería concretarse aún si la oposición a Bolonia lo es:

a) Porque se pretende que los estudios jurídicos tengan una carga de 300 créditos (cinco años). Frente a esta crítica, se puede oponer que la Ley 34/2006 de 31 de octubre de 2006, sobre el acceso a las profesiones de abogado y procurador, que entrará en vigor el 31 de octubre de 2011, y que establece la necesidad de realizar estudios de Postgrado, con una carga entre 90 y 120 créditos para acceder a estas dos profesiones jurídicas, se aprobó con anterioridad al Real Decreto 1383/2007. Sin duda eso pesó en el ánimo del legislador a la hora de excluir el Grado en Derecho de las titulaciones de 300 créditos. “¿Qué supondría en el panorama legislativo actual que el grado en Derecho tuviera una duración de cinco años? La respuesta puede sorprender: un estudiante debería cursar seis años y medio de estudios (cinco de Grado y al menos uno y medio de Postgrado) para poder acceder al examen habilitante para el ejercicio a las profesiones de abogado y procurador" (Molina: 2009, 80).

b) Porque se estima que deberían haberse decretado directrices al Grado en Derecho, es decir, se considera que el poder político debería haber ofrecido unos contenidos mínimos de cara a la configuración de los Grados en cada una de las Facultades de Derecho. La justificación que se ofrece con respecto a este argumento es que, dado que el Grado en Derecho no iba a suponer por sí mismo el acceso al ejercicio de ninguna profesión jurídica -los abogados y procuradores tendrán que cursar estudios de Postgrado y someterse a un examen, los jueces, fiscales, notarios, abogados del Estado,

técnicos de la administración civil, y el largo etc. de todos conocido, deben someterse a una oposición- no se consideró necesario dotar de directrices a los estudios jurídicos. La ausencia de contenidos establecidos se compagina mejor con la autonomía universitaria, promoviendo la diversidad curricular y fomentando una sana competencia entre Universidades.

c) Porque se considera que no resulta necesario ningún cambio en la metodología docente. Aquí llegamos al núcleo de la cuestión de uno de los aspectos que más han esgrimido quienes defienden el Proceso de Bolonia. Parten de constatar un deterioro creciente en la Universidad española diagnosticando un revulsivo que muy bien podría ser el de integrar a la Universidad en el EEES y fomentar la competencia entre las distintas Universidades españolas, que serán las responsables de sus respectivos Grados.

Los profesores de Derecho conocemos bien los males que aquejan a nuestra Universidad, ya que hemos sido también –al igual que los estudiantes- víctimas de los mismos. Las Universidades públicas españolas tiene una media de unos 80 alumnos por clase, en los estudios jurídicos –en los últimos años, el descenso de estudiantes en los Cursos de Derecho ha sido notable-, de los cuales suelen asistir a clase la mitad. Muchos de los alumnos toman apuntes, o revisan los apuntes del año pasado, si no es el caso de que el profesor se limita a repetir los del pasado año, eventualmente citando alguna sentencia nueva. Los alumnos apenas estudian por manuales, estudian por los apuntes. Los alumnos “estudian todo y no aprenden nada”. Este era un sistema muy habitual hace una década, en el que grupos más o menos masificados, se limitaban a escuchar la lección magistral que impartía su también, “magistral” profesor.

La metodología docente, en los últimos cinco años, se ha visto inmersa en cambios profundos y se ha producido una considerable renovación. No se trata aquí de rechazar, de entrada la clase magistral. Consideramos que va a continuar siendo un instrumento docente –clave para el aprendizaje del alumno- a pesar de que se vea auxiliada con otros instrumentos de innovación docente.

El papel del profesor, el medio de aprendizaje y el papel que desempeña el alumno se convierten en las claves de cualquier sistema de enseñanza y aprendizaje. No se pueden descargar todas las culpas en la clase magistral¹⁴:

- si el profesor domina la disciplina que imparte;
- si establece un guión adecuado de lo que va a exponer;
- si controla la exposición y el tiempo dedicado a cada cuestión, haciendo hincapié en los aspectos nucleares para que el alumno pueda distinguir mejor la información esencial de la accesoria;
- si no se conforma con una mera actitud pasiva del alumno sino que se preocupa por diseñar una clase participativa, interactiva;

Con todo, hay que pensar que si se sigue mantenimiento este sistema, ello puede obedecer al “miedo” del propio profesor ante las nuevas metodologías docentes, para las cuales no está preparado. Algunos profesores universitarios, de mayor edad, nos han hecho partícipes de su inseguridad ante las innovaciones docentes que conlleva el EEES y su consuelo de que, “en cuatro o cinco años, se van a jubilar”.

En el EEES se le habla de herramientas, aprendizaje, adquisición de competencias, de “aprender a aprender”, de plataformas digitales, de la ficha electrónica de sus alumnos, del Editor de programas, del sistema de evaluación continua del alumno, de las Tutorías, de Seminarios, lecturas recomendadas y comentarios, trabajos en grupo para reforzar el aprendizaje cooperativo, pizarra digital, portafolio docente, las TICs, Programas como DOCENTIA y AUDIT, verificación de los títulos, acreditación y tantos otros¹⁵. Hay profesores que, anclados en el viejo sistema de la clase magistral, se

¹⁴ El profesor debe recordar que la sesión expositiva, desde la retórica, tiene dos componentes importantes clásicos: la argumentación y la explicación. En la pura clase de transmisión el profesor se preocupa únicamente de la argumentación; en la sesión expositiva, no se trata de que el profesor demuestre que sabe mucho, sino de que los alumnos aprendan. Como docentes, sabemos por experiencia que, después de haber impartido una clase o una conferencia, somos capaces de valorar nuestro grado de satisfacción con la exposición que hemos realizado: si tenemos la sensación de que hemos transmitido muchas ideas pero de que no han sido adecuadamente captadas por el auditorio; si no hemos sabido ir más allá de la argumentación y llegar a una exposición clara de las ideas del tema a tratar etc. (Vid. Imbernon, Francesc (2009): *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad*. Barcelona: Editorial Octaedro e ICE de la Universitat de Barcelona).

¹⁵ El Gobierno se ha inhibido de conocer y controlar la calidad y contenido de los planes de estudio y ha delegado en unos mecanismos formales como son la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora –CNEAI-, la Agencia Nacional Evaluadora de la Calidad y Acreditación –ANECA- y de

resisten –y no por pereza sino por temor a no ser capaces de estar a la altura de las demandas de las nuevas tecnologías- a “actualizarse”. Pero ahora todos debemos obedecer la consigna de “renovarse o morir”¹⁶.

Sin embargo, no se puede descargar toda la culpa en la metodología docente del profesorado. Por experiencia, hemos podido comprobar cómo, con idéntico programa de la asignatura, idénticas clases teóricas, iguales prácticas, el grupo de alumnos menos numeroso solía dar una valoración más alta al profesor que en grupos que contaban con un mayor número de alumnos. Por tanto, hay factores que no dependen ni del alumnado ni del profesorado, como son las clases masificadas.

Una prueba más de lo que comentamos es el excelente resultado en las dobles Titulaciones (Derecho y Administración y Dirección de Empresas, Derecho y Ciencias Políticas y de la Administración, por ejemplo). La nota de corte que necesita el alumno para acceder a estos estudios es alta, lo que ya permite partir al profesorado de un alumno de mayor nivel que el que generalmente estudia exclusivamente Derecho. Son alumnos más lectores, que preguntan, realizan puntualmente las prácticas y ejercicios encomendados por los profesores, etc. En definitiva, el profesor de las dobles Titulaciones suele estar muy satisfecho con ese perfil del alumno. No es por tanto, la metodología docente del profesor, sino la motivación, el esfuerzo y el interés del alumno, que no se valora ni recoge en las encuestas docentes.

Precisamente, uno de los mitos más peligrosos del proceso de Bolonia es el del protagonismo del estudiante. Con Bolonia, él pasa a ser quien decide su educación, eligiendo “a la carta” entre las múltiples ofertas que se le ofrecen, como cliente, por

las correlativas Agencias Autonómicas de Control de la Calidad y Acreditación –en nuestro caso, la ASUCYL-. También los Sistemas de Garantía Interna de Calidad –SGIC- se han convertido en herramientas imprescindibles en el diseño de este sistema:

No nos extendemos ahora al tema del control de calidad, del seguimiento de la calidad de los Grados que se hayan verificado. Tampoco podemos ocuparnos de las Acreditaciones y Agencias de Evaluación del profesorado, con el establecimiento de una evaluación continua del profesorado, todo justificado mediante el correspondiente certificado, que nos hace llegar e pensar que en nuestra labor universitaria, no vamos a dar un paso si no nos expiden el correspondiente justificante, hasta de las actividades más nimias, y de las que hace pocos años, no había especial interés en justificar. A la hora de asistir a tal o cual actividad (Seminario, Congreso...) se comprueba qué valor tiene en la escala de “acreditación” para saber si compensa o no el esfuerzo que se va a invertir.

¹⁶ Para consultar una manual sobre cómo “Enseñar Derecho en el siglo XXI” , en forma de Guía práctica sobre el Grado en Derecho, *vid.* Rodríguez Arana Muñoz, Jaime y Rafael Palomino Lozano (Directores) (2009): *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Pamplona: Aranzadi&Thomson.

parte de la Universidad. A través del mito de que un plan de estudios es mejor cuando permite al estudiante elegir su formación se llega, en realidad, a lo siguiente: el estudiante siempre elegirá aquello que espera que va a serle demandado en el mercado laboral (más aún ahora que han aparecido las becas-préstamo y la recomendación de rentabilizar los estudios es imperiosa); por ello, los planes de estudios corren el peligro de dejar de estar orientados a la formación universitaria y derivar en meras formaciones profesionales “a la carta” (Moreno, Rebeca: 2009).

3. El proceso de aprendizaje desde los parámetros de calidad

Todas estas consideraciones nos llevan a plantear la ya, imperiosa necesidad, de una renovación completa de un modelo que, en la mayoría de los casos, se basa en la preponderancia de la clase magistral -a la que el alumno no suele acudir por cierto- el aprendizaje a última hora de unos apuntes que ayuden a superar el examen -aunque al día siguiente no se acuerden de nada- y la absoluta decepción de enfrentarse al mundo profesional y darse cuenta de que han malgastado unos años de su vida para colgar el título en la pared, o la decepción del alumno egresado de Derecho que se enfrenta a su primer caso y se da cuenta de que no sabe apenas nada, o que no es igual a lo que le han enseñado en la Universidad.

En cuanto a las metodologías docentes podríamos apelar a nuestra propia experiencia: ¿no conocemos mejor aquellos contenidos que nos hemos visto obligados a buscar, seleccionar y comprender para poder argumentar cualquier cuestión jurídica que aquellos otros que escuchamos a un magistral ponente? Creo que en algo estamos todos de acuerdo: Nadie discute la necesidad de reforma de los actuales estudios de Derecho.

La clave está en cómo mejorar el aprendizaje de nuestros alumnos. A partir de ahí, podremos plantearnos cómo evaluar el aprendizaje de los alumnos desde los parámetros de calidad. Sin embargo, para mejorar el aprendizaje, se establece como premisa previa la de qué actividades deben de desarrollar para que adquieran las adecuadas destrezas en el manejo de determinadas competencias. También podríamos desarrollar la operación inversa. La de establecer qué competencia deseamos que adquieran y, a partir de ahí, concretar el tipo de actividades que deberían desarrollar. A. M^a Delgado García, de la Universitat Oberta de Catalunya, y R. Oliver Cuello, de la Pompeu Fabra, han

establecido una Tabla Relación Tipo de actividad-Competencias que, de forma resumida, vamos a exponer seguidamente:

- a. Tipo de actividad: Enunciados con respuesta múltiple, alternativa, de clasificación, de identificación, de selección o de completar // Competencias: capacidad de análisis; razonamiento crítico; capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica.
- b. Tipo de actividad: Cuestiones de respuesta breve o concisa // Competencias: capacidad de análisis; capacidad de síntesis; comunicación escrita.
- c. Tipo de actividad. El trabajo con textos y estudios comparativos. Recensiones, resúmenes, esquemas, cuadros, gráficas, tablas// Competencias: Capacidad de análisis; capacidad de síntesis; razonamiento crítico; comunicación oral y escrita; conocimientos de informática; capacidad de gestión de la información de diversas fuentes.
- d. Elaboración de dictámenes, informes y escritos (trabajos con formularios) // Competencias: Capacidad de análisis; comunicación escrita; conocimientos de informática; capacidad de gestión de la información de diversas fuentes.

Otras actividades serían la de formulación de supuestos prácticos, búsqueda y recopilación de información con elaboración de un dossier, debates y grupos de discusión u otros, con sus correspondientes competencias.

En la Tabla Relación Competencia-Tipo de Actividades destacamos:

- a. Competencia: Capacidad de Análisis // Tipo de actividades: enunciados con respuesta múltiple, alternativa, de clasificación, de selección o de completar; cuestiones de respuesta breve, preguntas de desarrollo; el trabajo con textos y estudios comparativos, recensiones, resúmenes, esquemas, cuadros, gráficos, tablas; formulación de supuestos prácticos, elaboración de dictámenes, informes y escritos (trabajos con formularios), búsqueda y recopilación de información (elaboración de un dossier, etc.); debates y grupos de discusión.
- b. Competencia: Razonamiento crítico // Tipo de actividades: enunciados con respuesta múltiple, alternativa, de clasificación, de identificación, de selección o de completar; preguntas de desarrollo; el trabajo con textos y estudios comparativos, recensiones, resúmenes, esquemas, cuadros, gráficos, tablas;

formulación de supuestos prácticos; elaboración de dictámenes, informes y escritos (trabajo con formularios); debates y grupos de discusión.

- c. Competencia: Resolución de problemas // Tipo de actividad: formulación de supuestos prácticos; elaboración de dictámenes, informes y escritos (trabajo con formularios), debates y grupos de discusión.
- d. Competencia: Toma de decisiones // Tipo de actividad: formulación de supuestos prácticos; elaboración de dictámenes, informes y escritos (trabajo con formularios); debates y grupos de discusión.

Otras competencias serían las de capacidad de síntesis, comunicación oral, comunicación escrita, conocimientos de informática, capacidad de gestión de la información de diversas fuentes, capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, etc., cada una con su correspondiente tipo de actividades.

Asistimos a un despliegue de desarrollo de actividades para obtener competencias o de planteamiento de competencias y las actividades a desarrollar para su consecución. Todo ello desemboca en el aprendizaje, que es la finalidad última que el docente desea de sus alumnos: que aprenda. Pero ahora no se trata de enseñar meramente para que aprenda, sino de *aprender a aprender*: que sea capaz de adquirir habilidades cognitivas (observación, comparación, análisis, ordenación, clasificación, representación retención, recuperación, interpretación inductiva y deductiva, y evaluación y autoevaluación) y que sea capaz de desarrollar diferentes estilos de aprendizaje, recurriendo a una variedad de métodos y técnicas de estudio y de aprendizaje, según lo que resulte más adecuado en los diversos escenarios del aprendizaje (Lobato: 1998, 192).

Sabemos que ahora se valora mucho el aprendizaje cooperativo pero no hay que olvidar el imprescindible aprendizaje individual. Todo individuo se orienta por metas a alcanzar y el proceso de aprendizaje se hace más fácil cuando el estudiante sabe exactamente lo que se espera de él. De lo que se trata es de (De Miguel: 2005):

- a) Revisar qué competencias deseamos que adquieran los alumnos;
- b) Establecer las actividades acordes a la consecución de tales competencias;
- c) Explicar al alumno el nuevo sistema de aprendizaje;
- d) Hacer comprender al alumno el sistema de evaluación de su proceso de aprendizaje.

En este proceso de aprendizaje, el Plan de Acción Tutorial –PAT- desempeña un papel relevante. Mediante este sistema, cada alumno estará tutorizado por un profesor a lo largo de los cuatro años en que curse el Grado, para que efectúe un seguimiento de su proceso de aprendizaje, le ayude a conocer las instalaciones y servicios que le ofrece la Universidad, a superar dificultades y a orientarle sobre las salidas profesionales en el último curso. La adecuada organización del PAT aconseja que se fije un calendario de reuniones tanto de los Profesores tutores entre sí, para intercambiar experiencias, como de los tutores con los estudiantes.

Con respecto a la reunión de los profesores tutores con los alumnos, aconsejamos la siguiente secuenciación de reuniones (además de todas aquellas que surjan espontáneamente a petición de los alumnos):

Calendario de Reuniones	Objetivo de las reuniones
PRIMERA REUNIÓN: Inmediatamente después del inicio del curso	. Cumplimentar la ficha del estudiante . Establecer un contacto más directo con el alumno . Explicar los objetivos y funcionamiento de la tutoría (calendario de reuniones, horario de atención, direcciones de correo electrónico..) . Presentar el organigrama de la Universidad y de sus servicios, páginas web de la Universidad y de la Facultad, explicar el Plan de Estudios, etc.
SEGUNDA REUNIÓN: A mediados del primer semestre	. Hacer un seguimiento del curso, comentando las principales incidencias y resolviendo los problemas o dificultades que se hayan podido presentar. . Proponer una revisión/reflexión personal del estudiante sobre el modo de enfocar sus aprendizajes y los resultados que obtiene o prevé obtener.
TERCERA REUNIÓN: Al inicio del segundo semestre	. Analizar el 1º semestre finalizado, recoger en cada ficha los resultados de las evaluaciones y comentarios al respecto.
CUARTA REUNIÓN: Después del segundo semestre	. Analizar el 2º semestre finalizado, recoger en cada ficha los resultados de las evaluaciones y comentarios. . Efectuar un balance del curso

4. La evaluación del aprendizaje desde los parámetros de calidad

La pregunta clave de la que debemos partir, para cuestionarnos cómo llevar a cabo la evaluación, sería: ¿Qué es lo que influye más en los alumnos? ¿La docencia o la evaluación? Es típico del estudiante:

- a) Preguntar al profesor: “esto, ¿entra en el examen?”. Si el docente se ha extendido ocupándose de algún tema que no figura en el programa de la asignatura, si se ha celebrado la conferencia de algún profesor invitado, en fin, cualquier cuestión que considere sospechosa de no formar parte “estrictamente” de la asignatura, tiende a olvidarla porque considera poco probable que vaya a ser examinado de la misma.
- b) Buscar indicios de qué puede entrar en el examen: va a preguntar el profesor al respecto, prestará atención a si el profesor ha comentado que el examen será del estilo de otras veces, comparará entonces los modelos de exámenes e inmediatamente descartará aquellas partes que, en su opinión, no van a “caer” en las preguntas del examen.
- c) Intentar sustituir el examen con un trabajo o, al menos, intentar completar y “redondear” su calificación, con la realización de un trabajo: El alumno es consciente de que en un proceso evaluador donde también se tomen en consideración las exposiciones en clase y los trabajos prácticos, su calificación será más alta que si se considera única y exclusivamente el resultado de su examen escrito.

Por consiguiente, la mayoría de las actividades que desarrolla el alumno tiene como objetivo el examen, no el propio proceso de enseñanza y de aprendizaje. El alumno selecciona el volumen y qué estudia en función del examen. Programa su estrategia de tiempo, esfuerzo y dedicación al examen. No presta apenas atención al proceso de aprendizaje. Cambiar esta actitud en los estudiantes va a requerir esfuerzo.

G. Gibbs y C. Simpson (2009, 6-25), partiendo del modelo de enseñanza-aprendizaje-evaluación de las Universidades de Oxford y Cambridge, han establecido las condiciones para una evaluación continuada y favorecedora del aprendizaje, de las que destacamos:

Condición 1: Ofrecer a los estudiantes suficientes actividades evaluables para ocupar el tiempo de estudio necesario y suficiente;

Condición 2: Ocupar a los estudiantes con actividades evaluables que les orienten sobre cómo distribuir apropiadamente el tiempo y el esfuerzo en función de los aspectos más importantes de la asignatura;

Condición 3: Afrontar una tarea a evaluar implica realizar unas actividades de aprendizaje productivas del tipo más apropiado.

Condición 4: Centrar el *feedback* en la actuación de los estudiantes, en su aprendizaje y en las acciones que están bajo su control, en lugar de centrarlo en los propios estudiantes o en sus características.

Condición 5: Ofrecer el *feedback* a tiempo para que sea recibido cuando todavía le importa a los estudiantes y pueden utilizarlo en un aprendizaje posterior o puedan recibir ayuda a tiempo.

La cuestión de la evaluación del aprendizaje debe encontrar el protagonismo que entendemos, realmente le corresponde. Hasta ahora, el examen escrito (con un valor de un 80% o un 90% de la calificación final) junto con la valoración de las prácticas realizadas por los alumnos y alguna otra variable (asistencia a clase, participación en la misma, asistencia a conferencias o Jornadas organizadas por el área de conocimiento con asistencia voluntaria por parte del alumno, han constituido los parámetros clásicos de evaluación por parte de los docentes a los alumnos. Este ritual venía acompañado del Reglamento de exámenes, aprobado en las diversas Universidades, que ofrecía al alumno la adecuada protección frente a profesores tardíos a la hora de publicar los resultados de las calificaciones, de no facilitar la revisión de exámenes, o incluso de solicitar un tribunal de revisión del examen, si el alumno se mostraba disconforme con la calificación. Era un sistema basado, principalmente, en el examen escrito y en la fortuna –o desgracia- de que ese día el alumno no encontrara la “debida inspiración”.

Este sistema de evaluación ofrecía una serie de ventajas:

- Rápido: Dependía del número de alumnos que se presentaran al examen y del tiempo que el profesor dedicara a la corrección de exámenes. Después, bastaba

convocar dos fechas para la revisión de exámenes y cumplimentar las actas con la calificación.

- Reforzaba el autoritarismo del docente: Su criterio a la hora de corregir, la interpretación de cómo se había contestado a la pregunta, acaba dejando al alumno sometido al “criterio” del profesor. El protagonismo era del Profesor.
- Control limitado: el profesor ya se consideraba suficientemente controlado, por parte del alumno, con el sistema de las encuestas docentes, que no sólo indican el grado de satisfacción de los alumnos con respecto a su profesor, sino que acaban teniendo efectos en los sistemas de acreditación docente, solicitud de quinquenios docentes y otros, lo cual es interpretado, por parte del profesor, como una ingerencia en su actividad docente y en una limitación a “suspender mucho” por las repercusiones que después pueda tener. Aunque las encuestas docentes se cumplimentan antes de que los alumnos se hayan examinado y, por consiguiente, no conocen aún su calificación, ya sabemos que la “fama” de “duros” de los docentes se difunde de un curso a otro.

Sin embargo, aplicando los principios del Convenio de Bolonia, uno de los objetivos del EEES es la mejora en el Procedimiento de Enseñanza-Aprendizaje, desde la inversión de su eje didáctico, en el que el protagonismo pasa del Docente al Estudiante. Este último, deja de ser dirigido pasivamente y decide él mismo cuál será el recorrido de su propio aprendizaje. Por consiguiente, el nuevo marco del EEES exige una adaptación de la metodología didáctica al nuevo marco. A tal efecto, se pueden apuntar una serie de objetivos (Bordas: 2001):

- a) Diseñar un sistema de evaluación que se corresponda más al aprendizaje realmente adquirido y al nivel de calidad alcanzado, con respecto a cada asignatura. Para alcanzar dicha meta se recomienda adoptar un proceso de evaluación continua.
- b) Que ese sistema prevea la implicación de la corresponsabilidad del propio alumno, no sólo para dirigir su propio aprendizaje, sino también para ser copartícipe de su propia calificación, haciéndole consciente de su nivel de formación. Este objetivo se abordará mediante la autoevaluación y el informe continuo de la progresión del alumno.
- c) Que ese sistema sea capaz de impulsar el progreso del aprendizaje y calificarlo, finalmente, de forma objetiva, clara y transparente para el alumno.

d) Para llevar a cabo dicha evaluación es necesario introducir estrategias docentes que potencien las tareas de aprendizaje y que garanticen la adquisición de importantes competencias transversales como la capacidad de organización y planificación, y otras competencias instrumentales muy apreciadas en la valoración profesional, según se deriva de los Libros Blancos de la mayoría de titulaciones.

e) Especificación de un programa de evaluación del aprendizaje con distintos itinerarios que se integren en un marco común a todas las asignaturas implicadas en esta propuesta, de forma que pueda aplicarse a las particularidades de todas ellas.

f) Diseñar la adaptación de herramientas de evaluación para su aplicación en cada materia.

g) Adopción de plataformas digitales de apoyo comunes que permitan la evaluación continua de grupos numerosos de alumnos.

h) Establecer formas de comunicación ágiles entre los profesores de la experiencia para poder obtener una retroalimentación de la idoneidad de las herramientas y aplicarlas.

Para lograr estos objetivos, el EEES nos presenta una evaluación continua, compartida y progresiva, de manera que se pueda controlar mejor el nivel de cada alumno y verificar el ritmo de progresivo aprendizaje de cada estudiante:

- a) Una evaluación continua, es decir, cada 20 días aproximadamente, mediante un control a los alumnos, a un ejercicio de autoevaluación, permitirá no dejar todo a la suerte de un examen final, motivando al alumno, que constata que sus resultados son bajos, a esforzarse más para aumentar el nivel.
- b) Una co-partición de la evaluación, una evaluación compartida, entre la que realiza el profesor –mediante controles, prácticas, exposiciones, comentarios de lecturas- y la que puedan realizar los alumnos cumplimentado autoevaluaciones. Ello permitirá que el alumno tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje, que compare su nivel con el de otros compañeros, sin necesidad de descargar las culpas de su fracaso en el docente. En definitiva, facilitará que el alumno asuma su responsabilidad en el proceso de aprendizaje.
- c) Una progresividad de la evaluación: la realización de frecuentes controles permitirá que el alumno conozca en qué falla (nivel de comprensión, estudio, falta

de capacidad para discernir contenidos realmente importantes de otros que no lo son tanto). Ello facilitará que el estudiante se preocupe por ir subiendo aquellas calificaciones más bajas.

Con este sistema de evaluación del aprendizaje, lo que se espera obtener es:

- a) Fomentar y premiar la dedicación, la participación activa y el protagonismo responsable, intentando que los alumnos aprendan más motivados.
- b) Con un sistema de evaluación-aprendizaje continuo, se espera que los alumnos trabajen durante todo el curso y no sólo las últimas semanas.

Sin embargo, este nuevo sistema de evaluación, presenta unas claras desventajas con respecto al sistema de evaluación anterior:

- a) Requiere mucho más tiempo y dedicación por parte del profesor: de lo que el profesorado está ya advertido, desde que se anunciara la implantación del Proceso de Bolonia, es que las nuevas metodologías docentes le iban a exigir una mayor dedicación. Baste pensar que, en una clase de 80 alumnos, típica de los estudios jurídicos, donde se realicen controles cada 20 días a los alumnos, el profesor tendrá que dedicar tiempo a preparar esos diversos controles – anteriormente sólo preparaba una única evaluación, el examen final-, tiempo para corregir esos controles, tiempo para comentar los resultados con cada alumno –tanto para los que hayan superado la evaluación, motivándoles a que se sigan superando, como para quienes no la hayan superado, ayudándoles a entender los fallos-. Cuando acabe con todas las fases que exige un proceso de evaluación, ya estará inmerso en el siguiente control. Si hasta ahora los alumnos apenas acudían a las tutorías –más que por cuestiones puntuales y casi siempre relacionadas con la convocatoria y fecha del examen- ahora nuestros horarios de tutorías no serán suficientes para recibir a todos los alumnos.
- b) Actualización del profesor en relación a las TICs: la evaluación del aprendizaje desde los nuevos parámetros de calidad que impulsan el proceso formativo requiere una destreza en el manejo de las herramientas tecnológicas: ejercicios de autoevaluación de los alumnos que el profesor podrá controlar desde su casa, mediante Internet; nuevas formas de comunicación con el alumnado –plataforma *moodle*, sistemas *e.learning*, y un sinfín de novedades más. El Instituto de

Formación del profesorado de las respectivas Universidades se está viendo desbordado ante la creciente demanda de sus cursos de formación en estas nuevas herramientas. No se trata sólo del conocimiento de estas destrezas sino de que su uso requiere también mucho más tiempo. Llevamos 13 años coordinado el Programa de Doctorado de Derecho Público de la Universidad de Burgos, en el que la mayoría de los alumnos provienen de Universidades de América del Sur. Por ello, nos comunicamos a través del correo electrónico. Cualquier explicación requiere un mínimo de cuatro o cinco correos electrónicos, que multiplicado por un grupo numeroso de alumnos, nos lleva a pensar en el tiempo que puede requerir esta operación: no es lo mismo el contacto presencial que a distancia del alumno con el docente. A ello hay que sumar las posibles consecuencias jurídicas que puedan tener los contenidos de algunos correos electrónicos que el profesor intercambie con sus alumnos y la utilización que los estudiantes hagan de los mismo: “el profesor me indicó que los criterios para el trabajo que debía presentar eran tales y a mi compañero le informó de otros”. El “peregrinaje” del profesor, tocando distintas puertas para aclarar la situación, puede alargarse infinitamente –la del Director del Departamento, la del Decano, la del Vicerrector de Profesorado y otras-. Confiamos en la ayuda de las TICs pero tampoco hay que olvidar que si somos docentes de una Universidad presencial, el contacto directo, la comunicación directa con el alumno, es esencial. Se trata fomentar la exploración de tecnologías emergentes para el desarrollo de herramientas de apoyo a la docencia presencial.

- c) Toda esa mayor carga de trabajo para el profesor no va a ir acompañada de una mejora retributiva, lo que no motiva al profesorado. No son pocos los profesores que se lamentan de que cada vez se les hace trabajar más recibiendo la misma retribución. El EEES implica que un profesor va a tener que preparar más clases prácticas y seminarios, que de por sí, ya suponen un incremento de trabajo, pues si el grupo teórico es de 80 alumnos, como mínimo tendrá 3 grupos de prácticas. Ejercicios prácticos que no puede repetir de un grupo a otro, porque sino los alumnos se los pasarían. A ello hay que sumar que requiere un mayor esfuerzo, por parte del profesor, evaluar a cada alumno que, por ejemplo, junto con otros compañeros, haya preparado la exposición de un trabajo. Todos conocemos que, en un trabajo en grupo, no todos los partícipes colaboran con la misma

intensidad: uno o dos cargan con la búsqueda del material, lecturas más complejas, distribución de tareas, y algún otro, con la ley del mínimo esfuerzo, se suma al éxito de la presentación en grupo. Antes, el trabajo era individual, más fácil de evaluar. Ahora, una parte importante del trabajo es colaborativo, mucho más difícil de evaluar por parte del profesor.

- d) Escasa atención a la actividad investigadora: El EEES parece centrar su novedad en la innovación docente y en las nuevas herramientas y destrezas para su consecución, tanto por parte del alumno como del profesor. Pero el sistema universitario español abarca la doble función del profesor: docente e investigadora –junto con la de gestión-. Es más, los futuros sistemas de financiación autonómica de las Universidades van a optar por los parámetros de calidad, principalmente investigadora, a la hora de distribuir el presupuesto, de dotar plazas, etc. Si la mayor parte de nuestro tiempo, en los años venideros más próximos, se debe dedicar a la innovación metodológica docente, la gran perjudicada de este sistema va a ser la actividad investigadora.
- e) Sensación de control continuo al docente, mediante una evaluación académica constante: el profesor tiene la sensación de que continuamente debe estar rindiendo cuentas de qué es lo que hace, tanto a nivel docente, como investigador, como también de gestión: memorias de investigación anuales, quinquenios docentes, sexenios de investigación, acreditación, verificación de Calidad de los Programas de Doctorado, de los Grados, etc. El profesor responsable no tiene miedo a tales controles, pero sí sensación de pérdida de tiempo ante estar continuamente rindiendo cuentas de su actividad, debiendo utilizar soportes electrónicos diversos (una aplicación informática diversa para solicitar la acreditación, otra diversa para los sexenios de investigación, diferente a su vez de Universitas XXI para introducir su memoria de investigación, también diferente de la aplicación informática para solicitar proyectos de investigación autonómicos o de I+D nacionales o europeos, etc.), de forma que parece estar abocado a introducir una y otra vez, los mismos datos, acompañados ahora- eso sí- de todo un conjunto de indicios de calidad¹⁷

¹⁷ Indicios de calidad que, por ejemplo, en relación a las publicaciones periódicas jurídicas de la rama de las Ciencias jurídicas y sociales, pueden resultar, comparativamente con publicaciones de otras áreas, perjudicadas, al haberse incorporado, desde hace pocos años, las Revistas españolas y, sobre todo, muchas de las jurídicas, a estas bases de datos que, por el contrario, en la rama de Ciencias eran muy

5. A modo de conclusión

El proyecto de mejora de la calidad de la docencia en la Universidad es loable. No puede dejarse a una mera consecuencia ni de la implantación del EEES ni de ninguno de los documentos derivados de la Declaración de Bolonia. Para ello, no sólo se necesitan establecer buenos objetivos, ni competencias, ni actividades, ni destrezas, ni apoyos de plataformas digitales. Los criterios de convergencia europeos en materia educativa pretenden transformar los sistemas universitarios poniendo en el centro el aprendizaje de alumno. Se requiere ser, principalmente, riguroso con los contenidos y practicar buenos sistemas de evaluación (Gibbs: 2009, 18).

La adaptación de las Universidades a estos criterios afecta a todos sus ámbitos: tanto a los planes de estudios, como a la organización de la Universidad, a su profesorado, y sobre todo al estudiante, elemento principal de esta reforma.

Sin embargo, nos tememos que el nuevo diseño de contenidos en los nuevos Grados se ha limitado a un mero ajuste superficial en función de los recursos docentes con que cada Departamento contaba. A ello se ha sumado la integración de las tecnologías de la información y de la documentación, generando una Universidad de carácter híbrido que combina situaciones presenciales con otras que no lo son.

La formación de equipos docentes –los llamados Grupos de innovación Docente- puede resultar de gran ayuda en orden a superar la forma de trabajo individualizado que, hasta ahora, el profesor estaba acostumbrado a desarrollar. Compartir experiencias docentes, planificar estrategias comunes de aprendizaje, de evaluación de los estudiantes, solventar dudas sobre las herramientas digitales y tantas otras posibilidades, repercutirán en una mejora de la docencia. Esta mejora va a exigir un esfuerzo por parte del profesorado para adaptarse a las nuevas tendencias docentes. El profesor tradicional se convierte así en profesor-tutor al estilo anglosajón, acompañando y guiando al

utilizadas desde hace décadas. Hay que buscar los índices de impacto de los criterios que hacen referencia a la calidad informativa, y científica del proceso editorial, la indización de bases de datos científicas, utilizando los índices internacionales que ordena una Revista como la *Journal Citation Reports Social Sciences Edition*-, la *SCImago Journal, & Country Rank*, la *Scielo* –Scientific Electronic Library Online-, la *RESH* –Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas-, la *IN- RECS* –Revistas Españolas de Ciencias Sociales, la *IN-REJS* –Revistas Españolas de Ciencias Jurídicas-, a lo que se suma el *Google* académico, *Dialnet*, *Latindex*, *DICE* –Difusión y calidad de las Revistas Españolas de Humanidades y Ciencias Sociales y Jurídicas-, la *RESH* –Revistas Españolas de Ciencias Sociales y Humanas-, *SCOPUS*, etc.

estudiante en el desarrollo de su itinerario universitario a través del manejo de una o varias de estas herramientas¹⁸.

Si somos realistas –partimos del escepticismo con respecto a que el “Proceso Bolonia” represente una mejora de los estudios jurídicos- y si a ello se añade que el profesorado alberga ciertas dudas con respecto a que el EEES implique una mejora de la calidad docente del profesor y del aprendizaje del alumno, podemos concluir que esta nueva etapa está más marcada por la resignación que por la ilusión. Confiamos en que estos términos es puedan invertir y, una vez iniciemos la impartición de los nuevos Grados, podamos comentar con entusiasmo la experiencia.

¹⁸ Como acertadamente destaca J. Rodríguez-Arana, “el profesor deberá plantear su materia determinando las competencias transversales y específicas que debe adquirir el alumno. A continuación, deberá plasmarlas en su guía docente, eligiendo las herramientas necesarias para facilitarlas y elaborando los materiales necesarios para ello”. Pero también el alumno debe cambiar el papel que tradicionalmente ha venido desempeñando: “ En esta perspectiva, el alumno deberá estar preparado para el cambio. En efecto, ahora el alumno es la parte integrante del aprendizaje y no se puede limitar a ser un mero receptor pasivo. La implicación del alumno será mucho mayor a través de la realización de casos prácticos, actividades fuera del aula, investigación, etc. que el permitan el aprendizaje a lo largo de toda su vida (*long life learning*). (Rodríguez -Arana Muñoz, Jaime y Rafael Palomino Lozano (Directores) (2009): *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Pamplona: Aranzadi&Thomson, pp.373-374).

Bibliografía

- . AA.VV. (2009): *El Notario del siglo XXI*. Revista del Colegio Notarial de Madrid. julio-agosto, nº26.
 - . AA.VV. (2009): *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, nº4, abril, Madrid: Iustel.
 - . AA.VV. (2009): *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, nº6, junio, Madrid: Iustel.
 - . Andrés Aucejo, Eva (Directora) (2009): *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, nº0, abril-septiembre, Barcelona, Boch Editor.
 - . Benito, Águeda, y Cruz, Ana (coords.) (2005): *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Narcea S. A. de Ediciones-Universidad Europea de Madrid.
 - . Bordas, M. I., y Cabrera F. A. (2001): “Estrategias de evaluación de los aprendizajes centrados en el proceso”, *Revista española de pedagogía*, 218, 25-48.
 - . Capella, Juan Ramón (1995): *El aprendizaje del aprendizaje*. Madrid: Trotta.
 - . Carreras, Francesc de (2009): “A cada uno lo suyo: las culpas propias y las culpas de Bolonia”. En *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, nº4, abril, Madrid: Iustel, pp.4-13.
 - . Delgado García, Ana María, Oliver Cuello, Rafael (2007): *Curso sobre enseñanzas jurídico-sociales en la red: competencias y su evaluación*. Universidad de Burgos, 21 y 22 de junio de 2007.
 - . De Miguel Díaz, M. (2005): “Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva”. *Cuadernos de Integración Europea* 2, 16-27. En: <http://cuadernosie.info/files/2005-02-16.pdf>
 - . Gibbs, Graham y Simpson, Claire (2009): *Condiciones para una evaluación continuada y favorecedora del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro-ICE.
 - . Imbernon, Francesc (2009): *Mejorar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad*. Barcelona: Editorial Octaedro e ICE de la Universitat de Barcelona.
 - . Lobato Fraile, Clemente (1998): *El trabajo en grupo. Aprendizaje cooperativo en secundaria*. Leioa: Servicio de Publicaciones de la Universidad del País Vasco.
 - . Llebaría Samper, S. (2009): *El proceso de Bolonia: la enseñanza del Derecho a juicio... ¿absolución o condena?* (Colección de formación Continua Facultad de Derecho ESADE). Barcelona: Bosch.
 - . Moreno, Rebeca (2009): “De la Declaración de Bolonia a la Estrategia 2015: el proyecto europeo neoliberal de mercantilización de la Universidad”, en L. Alegre y V. Moreno (coords.), *Bolonia no existe. La destrucción de la Universidad Europea*. Hondarribia: Editorial Hiru, pp.25-26.
 - . Ortega y Gasset (1983): *Misión de la Universidad*. En *Obras Completas*, T. IV, Madrid: Alianza Editorial-Revista de Occidente.
 - . Rodríguez -Arana Muñoz, Jaime y Rafael Palomino Lozano (Directores) (2009): *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Pamplona: Aranzadi&Thomson.
 - . Rodríguez Espinar, Sebastián (2004): *Manual de Tutoría universitaria. Recursos para la acción*. Barcelona: Universitat de Barcelona-ICE/Octaedro.
- Páginas web consultadas:
- . <http://www.uv.es/Jose.Garcia>
 - . <http://cuadernosie.info/files/2005-02-16.pdf>
 - . Glosario básico del EEES: <http://www.ua.es/ice/glosario/page2.html>
 - . Guía de recursos sobre el EEES del Ministerio de Ciencia Español e Innovación: <http://www.micinn.es/universidades/eees/index.html>.