

***Hitos en la generación de una cultura de la calidad docente en los estudios de Derecho en España: I y II Congresos de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas [Universitat Rovira i Virgili (2005) y Universidad de Málaga (2007)]***

***Milestones in the development of a culture of teaching quality in the legal studies in Spain: I & II Conference on Innovation in the teaching of Legal Sciences [Universitat Rovira i Virgili (2005) and Universidad de Málaga (2007)]***

**Maria Marquès i Banqué**

Profesora Colaboradora de Derecho penal.  
Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències Jurídiques.  
Departament de Dret Públic. Tarragona.  
España. E-mail: maria.marques@urv.cat

**Maria Teresa Franquet Sugrañes**

Profesora Colaboradora de Derecho Mercantil.  
Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències Jurídiques.  
Departament de Dret Privat, Processal i Financer.  
Tarragona. España. E-mail: mariateresa.franquet@urv.cat

**Resumen**

El proceso de Bolonia cuenta en España con la enérgica oposición de muchos profesores de Derecho expresada recientemente en un manifiesto colectivo. Sin embargo, en el marco definido por Bolonia, orientar los estudios de Derecho al modelo de jurista que reclama el manifiesto es posible y precisamente la renovación metodológica es nuestro mejor instrumento para ello.

La primera parte de este artículo ofrece una visión retrospectiva de las I y II ediciones del Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas (Tarragona, 2005 y Málaga, 2007), con el objetivo de contextualizar sus razones, funciones y resultados en el deba-

te actual en torno al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la renovación metodológica en el ámbito del Derecho.

En las segundas y tercera partes respectivamente y por cortesía de sus autores, se reproducen los resultados íntegros de las I y II ediciones del Congreso, como expresión de los hitos alcanzados en la generación de una cultura de la calidad docente en los estudios de Derecho en España.

### **Palabras clave**

Estudios de Derecho, Espacio Europeo de Educación Superior, renovación metodológica, calidad de la docencia, profesorado.

### **Abstract**

The Bologna process in Spain has the strong opposition of many law professors expressed recently in a *manifesto*. However, within the framework defined by Bologna, legal studies can be directed to the model that the manifesto claims and methodological renewal is our best tool to get it.

The first part of this article offers a retrospective overview of the Conferences on Innovation in the Teaching of Legal Sciences and the conclusions of its first and second editions (Tarragona, 2005 and Málaga, 2007), with the aim of contextualizing the reasons, functions and results under the current critical debate about the European Higher Education Area and methodological renewal in the field of legal education.

In the second and third parts respectively, and by courtesy of its authors, the article reproduces the full results of the first and second editions of the Congress, as an expression of the milestones achieved in creating a culture of teaching quality in legal education in Spain.

### **Key words**

Legal studies, European Higher Education Area, methodological renewal, teaching quality, teachers.

***Hitos en la generación de una cultura de la calidad docente en los estudios de Derecho en España: I y II Congresos de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas [Universitat Rovira i Virgili (2005) y Universidad de Málaga (2007)]***

***Milestones in the development of a culture of teaching quality in the legal studies in Spain: I & II Conference on Innovation in the teaching of Legal Sciences [Universitat Rovira i Virgili (2005) and Universidad de Málaga (2007)]***

3

**Maria Marquès i Banqué**

Profesora Colaboradora de Derecho penal.  
Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències Jurídiques.  
Departament de Dret Públic. Tarragona.  
España. E-mail: maria.marques@urv.cat

**Maria Teresa Franquet Sugrañes**

Profesora Colaboradora de Derecho Mercantil.  
Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències Jurídiques.  
Departament de Dret Privat, Processal i Financer.  
Tarragona. España. E-mail: mariateresa.franquet@urv.cat

**PRIMERA PARTE. El Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas.  
Una visión retrospectiva**

Maria Teresa Franquet Sugrañes y Maria Marquès i Banqué

**1. Introducción**

El debate en torno al llamado proceso de Bolonia y el modelo de formación basada en competencias cuenta en España con la enérgica oposición de muchos profesores de

Derecho expresada recientemente en un manifiesto colectivo<sup>1</sup>. En la medida que toda crítica abre la puerta al debate y a la reflexión desde distintas perspectivas, nos parece especialmente oportuno rescatar, a las puertas de la celebración de su tercera edición, el origen del Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, así como los resultados alcanzados en sus primera y segunda ediciones (Tarragona, 2005 y Málaga, 2007), con el objetivo de enmarcar ésta y otras iniciativas de la misma naturaleza en un discurso más amplio sobre la calidad en la Educación Superior que entendemos compatible con el modelo de jurista que reclama el referido manifiesto para el S. XXI.

## **2. Calidad docente, renovación metodológica y actitudes ante Bolonia. Las razones del Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas**

De entre los distintos aspectos derivados del proceso de Bolonia hoy en discusión, quisiéramos centrarnos en aquél en torno al que gira fundamentalmente el Congreso: la renovación metodológica en la universidad y, concretamente, en el ámbito de la enseñanza del Derecho. Sin perjuicio de la opinión que podrían merecernos algunos de esos otros aspectos del proceso de la convergencia europea, nuestro objetivo en estas páginas es cuestionar lo que parece ser una impresión generalizada entre los más críticos con el proceso: que la preocupación por la renovación metodológica en la enseñanza del Derecho y, muy particularmente, por la incorporación de estrategias de formación basada en competencias, es consecuencia de la «confusión de la profesionalización del jurista con la mera destreza práctica en la aplicación de preceptos», a la que se refiere el citado manifiesto.

No es ningún secreto que la aparición de competencias genéricas o transversales en los planes de estudio de Derecho, junto con el carácter abiertamente técnico de algunas de las específicas, puede llevar a pensar en la adopción de un modelo de jurista como «asistente técnico jurídico» o «mero aplicador de pequeñas parcelas del Derecho vigente», según expresiones, una vez más, del manifiesto. Sin embargo, en nuestra opinión, ésta sí sería una confusión o, cuanto menos, una conclusión precipitada, a la vista de la totalidad de competencias que integran el perfil profesional del Graduado en Derecho, amén de olvidar el tremendo poder que tiene el profesor dentro de ese margen, para desarrollar las competencias en el aula y orientar el aprendizaje de los estudiantes hacia uno u otro modelo de jurista.

En otras palabras: Bolonia puede, efectivamente, pervertir el tipo de formación jurídica que muchos compartimos como deseable: esa «sólida formación general y básica, con un sentido profundo de la estructura del orden jurídico y un dominio de las categorías que constituyen la columna vertebral de las distintas instituciones y disciplinas que ha de aplicar». Bolonia puede llevar a «la creación de un jurista menor, liviano y acrílico, con tendencia al pragmatismo de vía estrecha y a la docilidad, incapaz de elevarse por encima de las pequeñas y eventuales regulaciones del día para proyectar una verdadera mirada profesional al mundo del Derecho». Sin embargo, que Bolonia no acabe por significar este proceso de «degradación de las profesiones jurídicas» que anuncia el manifiesto y suscriben con comprensible preocupación tantos profesores de Derecho,

---

1. El texto del manifiesto «Saquemos los estudios de Derecho del proceso de Bolonia», así como sus primeros y consecutivos firmantes, puede consultarse en:  
<<http://sites.google.com/site/saquemosderechodebolonia/>> (fecha última consulta: 1 de julio de 2009)

es algo que está en buena medida en nuestras manos. Y nos referimos a aquello que podemos hacer como profesores en las aulas, que sigue siendo nuestro principal terreno de juego, el que compartimos todos independientemente de cargos académicos y el que nos sitúa directamente ante el que manifestamos nuestro objeto de preocupación: el estudiante como futuro jurista. Más adelante recuperaremos y desarrollaremos algo más esta idea.

Desde luego sería una ingenuidad pensar que todo lo que nos disgusta del sistema universitario se puede resolver en las aulas, como también lo sería pensar que el proceso de Bolonia es la razón de todos nuestros pesares. En los últimos años la Educación Superior ha entrado progresivamente y por razones complejas en una dinámica muy distinta a la propia de su tradición, con consecuencias a veces perversas para el modelo de Universidad y sus relaciones con la Sociedad. Son demasiados los factores que condicionan hoy nuestra función docente e investigadora y no siempre se inspiran en principios que todos compartamos. Es cierto: la situación no es favorable a la 'vieja Universidad' y la nostalgia está justificada. Al contrario de lo que algunos parecen pensar, muchos de los partidarios de la renovación metodológica en la enseñanza del Derecho también somos críticos con algunos de los planteamientos que subyacen al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La diferencia radica en el intento de convertir en oportunidad, lo que se entrevé como una amenaza. Y eso no es una cuestión de ingenuidad, sino de actitud.

Es precisamente esta actitud la que inspiró, en 2005, la organización del I Seminario de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas en la Facultad de Ciencias Jurídicas de la Universidad Rovira i Virgili (URV), que coordinamos en calidad de responsables del Grupo de Innovación Docente de la Facultad, al que se confió la organización del Seminario en colaboración con el ICE de la universidad. La iniciativa se enmarcaba en un proyecto de la Facultad, entonces encabezada por el Dr. Santiago J. Castellà Surribas, desarrollado entre 2004 y 2006, que contemplaba un conjunto de acciones estratégicas orientadas a la mejora de la calidad docente del centro, y que fue reconocido públicamente por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña con la concesión de una distinción en 2006 (AQU Catalunya, 2007)<sup>2</sup>.

En síntesis, los tres ejes sobre los que se construyó el proyecto de mejora de la calidad docente de la Facultad de Ciencias Jurídicas en ese período, en cuya definición y desarrollo pudimos participar en cuanto responsables de innovación docente de la Facultad, fueron los siguientes:

- 1) El discurso sobre la calidad de la docencia y su contribución al más amplio debate sobre la calidad de la Educación Superior. Las referencias sobre calidad de la educación son múltiples y, como es lógico, desbordaría el objetivo de estas breves consideraciones dejar constancia de todas aquellas reflexiones y debates que se encuentran en la base del proyecto. Por ello nos limitamos a destacar que, sin perder de vista la multiplicidad de enfoques que existen sobre el propio concepto de calidad educativa, así como su trasfondo ideológico y sus consecuencias prácti-

---

2. La Facultad de Ciencias Jurídicas obtuvo el accésit en la categoría de 'Políticas de aseguramiento de la calidad', en las distinciones de calidad convocadas por AQU Catalunya, con motivo de su décimo aniversario.

cas (Escudero, 2005; Villa, 2008), se partió de una idea ampliamente defendida y compartida: «la concepción de calidad docente, como seña de identidad de una institución de educación superior, que vincula esta faceta de la calidad institucional con la excelencia académica hacia el logro de resultados óptimos de aprendizaje en los estudiantes» (Zamorano y Parejo, 2007).

- 2) El proceso de convergencia europea como oportunidad para la mejora de la calidad docente (por todos, ESCUDERO, 2005-2; MEC, 2006).
- 3) El papel de la renovación metodológica y, por consiguiente, del profesorado, en la consecución de los objetivos de mejora de la calidad (por todos, Michavila, 2005 y 2007; Escudero, 2005-2, 18; MEC, 2006).

Tomando como base estas ideas, se definieron acciones estratégicas de distinta naturaleza, interesándonos ahora recuperar el Seminario como una de las orientadas específicamente a abrir espacios de reflexión y debate entre el profesorado de Derecho, como primer paso hacia la creación de una cultura de la calidad de la docencia de la que se pudiera beneficiar tanto el profesorado de nuestra Facultad, como el de otras universidades. Sería injusto afirmar que entre las preocupaciones de muchos profesores de Derecho no existía ya entonces la función docente, como así se demostró durante la celebración del Seminario, pero tampoco es ningún secreto que partíamos de una situación muy alejada del objetivo de esa cultura de la calidad docente como proceso colectivo: profesores poco acostumbrados a compartir experiencias docentes y reflexionar críticamente en torno a ellas con un fin de mejora.

La organización del Seminario de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas tuvo un primer objetivo no expresado en el programa: superar el «síndrome del francotirador» que sospechábamos tenía que producirse en muchas Facultades de Derecho, entre aquellos profesores que habían empezado a plantearse la adaptación de la docencia al EEES como una oportunidad de mejora docente. Un primer reto fue, por consiguiente, localizar y reunir a esos «francotiradores», cuya existencia era también una mera sospecha habida cuenta la falta de tradición de convocatorias interuniversitarias sobre docencia en el ámbito del Derecho. Se convocó así el Seminario, no sin tener una profunda sensación de «moneda al aire».

Tal y como consta —ahora sí— en el programa del Seminario, éste se planteó como una iniciativa basada en los principios de participación, colaboración e intercambio de ideas y experiencias, adaptándose su estructura a esta finalidad, con la constitución de grupos de trabajo en torno a los siguientes ejes temáticos: nuevas metodologías de aprendizaje, sistemas de evaluación continua, planificación docente en el marco del EEES y uso de las TIC en la docencia universitaria. Se hizo constar además de forma expresa entre sus objetivos, los de favorecer la cooperación entre Facultades de Derecho en temas de calidad docente y fomentar la cultura de investigación en la docencia entre el profesorado de Derecho, algo ciertamente novedoso en el panorama de las Facultades de Derecho españolas.

Desde la perspectiva que nos da el tiempo transcurrido, podemos afirmar que el Seminario respondió a la totalidad de sus objetivos. Por un lado, las conclusiones de los grupos de trabajo más abajo reproducidas, dan fe de la riqueza de los debates que

tuvieron lugar durante esos dos días; por el otro, el clima que se generó durante el Seminario, auguraba buenas perspectivas en la consecución de los objetivos de más largo recorrido.

### 3. Del Seminario de Tarragona al Congreso de Málaga

El cambio de denominación de seminario a congreso es el mejor indicador de la consecución de un primer hito en la creación de una cultura de la calidad docente en los estudios de Derecho en España. La participación en Tarragona de casi ciento cincuenta profesores de Derecho, de todas las áreas de conocimiento jurídicas, provenientes de una treintena de universidades españolas, así como la voluntad de consolidación de la convocatoria, determinó que se acordara la continuación del seminario con un congreso bianual, ofreciéndose la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga para acoger la segunda edición, que tuvo lugar en septiembre de 2007.

La celebración del Congreso en Málaga, en el que se contó con un número todavía mayor de participantes, supuso un importante paso más hacia la cultura de la calidad docente en el ámbito del Derecho. En sólo dos años, se pudo constatar una evolución notable en el discurso de la calidad educativa, como puede apreciarse tanto en la estructura como en el enfoque de las conclusiones de la segunda edición del Congreso, más abajo reproducidas; así como en la introducción que a la publicación de sus actas hizo el entonces decano y recientemente desaparecido profesor Alejandro J. Rodríguez Carrión, cuyo texto hemos tenido particular interés en reproducir también en estas páginas como contribución a su memoria.

### 4. Los retos de futuro

A pocas semanas de la celebración de la tercera edición del Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, lo cual tendrá lugar los próximos días 17 y 18 de septiembre de 2009 en la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla, y en ese contexto crítico con el proceso de Bolonia al que hacíamos referencia al principio de estas breves consideraciones, se plantean al menos dos líneas en las que seguir trabajando y reflexionando, ya sea en el marco de futuras ediciones del Congreso, ya sea con motivo de otras convocatorias de similar naturaleza:

- 1) En primer lugar, resulta importante explicar las oportunidades que ofrece el EEES para orientar los estudios de Derecho al modelo de jurista que todos compartimos como deseable, y los beneficios que la renovación metodológica puede aportar a este objetivo. Únicamente estaremos ante un «jurista menor, liviano y acrítico» si el profesor ha sido incapaz de desarrollar estrategias complejas para trabajar y evaluar de forma eficaz, por ejemplo, competencias específicas del tipo «ser consciente de la función del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales y económicas» o «distinguir entre el razonamiento jurídico y los argumentos de naturaleza ética, política, económica y social»<sup>3</sup>. Es más: incluso si nos referimos a la competencia cognitiva por excelencia, aquella que va a posibilitar esa formación jurídica sólida a la que aspiramos —definida en el caso de la URV como «conocer en profundidad las principales instituciones jurídicas públicas y privadas, su géne-

---

3. Competencias específicas incluidas en el perfil profesional del Graduado en Derecho por la Universitat Rovira i Virgili.

sis y evolución histórica»— requeriremos de estrategias que nos permitan promover el aprendizaje de un estudiante que —y eso es importante tenerlo muy presente— no responde a los patrones de motivación para los que la clase magistral era idónea y suficiente. El desarrollo de otras estrategias de aprendizaje en el aula, junto con la clase magistral, no tienen como finalidad «entretener» o «hacer más fáciles» los estudios de Derecho, sino conducir por otros caminos al estudiante a la Biblioteca. Los que hemos tenido ocasión de ensayar metodologías complejas, como el aprendizaje basado en problemas o la formación jurídica clínica, sabemos de los sorprendentes resultados que en este sentido pueden llegar a alcanzarse. La firme voluntad de que el estudiante siga adquiriendo sólidos conocimientos de Derecho es compatible con el aprendizaje de otras competencias genéricas o específicas de carácter más técnico, que facilitarán la inserción del estudiante en el mundo profesional, lo cual entendemos forma parte también de la responsabilidad de la Universidad para con sus estudiantes.

- 2) En segundo lugar, es necesario avanzar en los mecanismos de gestión y aseguramiento de la calidad docente, incorporando el análisis de los resultados de la formación universitaria (por todos, Rodríguez Espinar, 2007). El profesor de Derecho es el más indicado para realizar la investigación educativa en su ámbito, de acuerdo con métodos contrastados y fiables. La comprobación de la consecución de los resultados de aprendizaje pretendidos de acuerdo con el modelo de jurista definido, debería ser la base de la continua revisión de los enfoques metodológicos y de la toma de otras decisiones que afecten a la calidad de la docencia como parámetro de la calidad de la Educación Superior.



## **SEGUNDA PARTE. El I Seminario de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas (Tarragona, 15 y 16 de septiembre de 2005). Conclusiones de los grupos de trabajo**

Teresa Franquet Sugrañes, Ana Giménez Costa, Alfonso González Bondia, Jordi Jaria i Manzano, Catalina Jordi Amorós, Maria Marquès i Banqué, Estela Rivas Nieto, Laura Román Martín GID-FCJ Grup d'innovació docent. Universitat Rovira i Virgili. Facultat de Ciències Jurídiques

### **A) Nuevas metodologías de aprendizaje**

- I. Las nuevas metodologías de aprendizaje nacen como una alternativa a la tradicional clase magistral, en la que la participación del alumno es mínima, y al tradicional sistema de evaluación consistente en un examen único. Consecuentemente, las nuevas metodologías implican un cambio en el rol del profesor y del alumno. El profesor deja de ser un mero relator-dictador de apuntes y se transforma en un tutor-formador que ejerce de guía en el aprendizaje del estudiante. Este nuevo enfoque significa también la modificación del contenido de las denominadas «tutorías» del profesor. Estas horas no utilizadas por el alumno, deberían pasar a ser un pilar básico y un apoyo fundamental de las nuevas metodologías docentes. El alumno debería pasar de ser un mero receptor de apuntes que se dedica únicamente a su copia automática (alumno-esponja), a responsabilizarse de su propio aprendizaje.

Las ventajas de las nuevas metodologías frente al sistema tradicional son: la mejora en el rendimiento y el interés del alumno, la potenciación de la atención personalizada, el favorecimiento de la existencia de grupos reducidos, la existencia de un menor número de horas presenciales del profesor o la familiarización y utilización de las TIC, entre otras.

- II. Este cambio en la metodología de enseñanza implica inicialmente una mayor inversión de tiempo de dedicación del profesor y también del alumno. El profesor tiene que realizar un mayor trabajo y debe dedicar más tiempo al proceso de formación del alumno que en una simple clase magistral. Además, el profesor se preocupa constantemente de motivar al alumno.

Para facilitar su tarea y asegurar su seguimiento por parte de los alumnos, es importante que el profesor elabore de manera adecuada y pormenorizada la planificación de las actividades a realizar en la asignatura. Ello permitirá que el alumno distribuya su tiempo y pueda asumir los objetivos del curso sin fracasar.

- III. El reto que supone Bolonia debería invitar a la toma de una serie de decisiones adoptadas por todas las instancias y sectores implicados. Entre estas decisiones es posible subrayar la adaptación de los planes de estudio a la nueva realidad; la aminoración de las horas presenciales de clase y la consecuente ampliación de las horas de trabajo autónomo del alumno; la reducción de las materias a impartir en cada asignatura; o, la integración de contenidos para evitar el solapamiento entre las asignaturas.

Esto comporta necesariamente la coordinación entre las diferentes áreas con la finalidad de que cada profesor evalúe una o varias competencias determinadas (incluso se puede plantear la coevaluación entre diferentes asignaturas o áreas). Esta tarea la puede llevar a cabo perfectamente el denominado coordinador de curso o responsable de enseñanza de cada Facultad.

- IV. Los obstáculos más importantes para implantar nuevas metodologías de aprendizaje son básicamente dos.

Primero. El elevado número de alumnos. El hecho de tener grupos de 120 personas dificulta la aplicación de nuevas metodologías docentes como puede ser el método clínico o el PBL, o de herramientas de apoyo a la docencia como el portafolio o la evaluación continua que requiere un seguimiento detenido por parte del profesor del material presentado por el alumno.

Segundo: el diferente nivel competencial de los alumnos. Las competencias y habilidades que se deben evaluar, según el sistema de Bolonia, no son retenidas y demostradas de la misma forma por todos los alumnos. Esta situación complica su evaluación por parte del profesor.

- V. La evaluación de la asignatura constituye el mayor problema que presentan las nuevas metodologías de aprendizaje. La forma de evaluación debe sufrir una transformación paralela a la que se produce en el método docente. Es decir, se debería modificar el sistema tradicional de examen único y evitar la mera reproducción de contenidos, y llevar a cabo sistemas de evaluación continua que valoren las competencias adquiridas.

El problema que origina el denominado «alumno paracaídas», que es aquél que solo se presenta el día del examen, se puede resolver al permitir que se presente a un examen final, aunque habría que diferenciar dos derechos diferentes del alumno: el derecho de «ser evaluado o calificado» y el derecho «a hacer un examen». Es aconsejable indicar en la guía docente de la asignatura su sistema de evaluación, para que todos los alumnos dispongan de la información y de sus condiciones de impartición.

## **B) Sistemas de evaluación continua**

- I. Con el cambio de paradigma docente, la evaluación continua sitúa al profesor ante la dificultad de saber cuál es su misión, si acreditar los conocimientos o evaluar el proceso de aprendizaje. En otras palabras: el rendimiento o el esfuerzo. Si el proceso de aprendizaje se convierte en objeto de evaluación, la evaluación continua no puede significar trabajar más, sino mejor.
- II. En los procesos de enseñanza-aprendizaje, los docentes deben tener presente el impacto educativo de la evaluación. Estrategias de evaluación y metodologías de aprendizaje deben planificarse conjuntamente, siendo necesario plantearse en todo momento en qué medida el recurso de evaluación condiciona la actividad formativa y al revés. Igualmente debe tenerse en cuenta que desde el punto de vista discente, se valora especialmente que los recursos de evaluación, ya sea formativa o sumativa, no sean de una única naturaleza. Ello, junto con la necesidad de eva-

luar un proceso más allá de la acreditación de conocimientos, convierte la cuestión de la evaluación continua en uno de los aspectos en los que la formación del profesorado y el intercambio de experiencias serán más necesarios para una adecuada adaptación al modelo docente del EEES.

- III. La implantación de sistemas de evaluación continua en el conjunto de una titulación o curso, plantea la necesidad de coordinación entre profesores y materias, si no se quiere sobrecargar de trabajo al alumno. La figura del coordinador o la coordinadora de curso, siempre que se le dote de instrumentos y capacidad de decisión, parece una opción adecuada a este fin. Sin embargo, hoy por hoy debe hacer frente a dificultades importantes: 1) choca con las estructuras vigentes, la libertad de cátedra y el actual sistema de jerarquías docentes; 2) puede dar una solución meramente formal a la cuestión de la coordinación de la titulación o curso, si no va acompañado de un proceso real de reflexión e implicación colectiva por parte de todo el profesorado.
- IV. Situar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y diseñar estrategias de evaluación continua idóneas a los objetivos del mismo, puede resultar un esfuerzo fallido si no se articula simultáneamente un conjunto de herramientas que permitan informar al estudiante y fomentar la autoresponsabilización de su aprendizaje. Esto incide en la importancia de la planificación docente y la transparencia en las formas de evaluación y su valor sobre la calificación final desde principio de curso. Con esta finalidad, parecen muy útiles instrumentos como el contrato de aprendizaje, la matriz de planificación o las hojas de registro. Hay consenso, sin embargo, en el incremento del volumen de trabajo que representa para el profesor, en la medida que evaluar pasa a implicar hacer un seguimiento personal del proceso de cada alumno.
- V. De un análisis comparativo de las experiencias habidas hasta hoy, puede concluirse que la evaluación continua es factible tanto en la docencia presencial como en la virtual. Si bien una primera impresión parece arrojar resultados más positivos en el marco de la docencia virtual, ello se debe a las propias características inherentes a la docencia virtual, que requiere una planificación y organización muy detallada en todas las cuestiones que afectan a la evaluación del estudiante. En el caso de la docencia presencial, la evaluación continua requerirá un esfuerzo añadido para replantear programas, cambiar estructuras organizativas y dedicar recursos para hacerla posible.

### **C) La planificación docente de acuerdo con los principios del EEE**

- I. La necesidad de coordinación: La complejidad de las nuevas estrategias docentes exige para su aplicación eficiente que el perfil de profesor individual y autosuficiente vaya dejando paso a un trabajo en equipo para el que el aprendizaje práctico que se realiza al inicio de la vida académica no siempre prepara adecuadamente.

Esta necesidad de coordinación se proyecta en el interior de las áreas de conocimiento y entre ellas. En cuanto a la coordinación interior, el establecimiento de una programación exige un trabajo en equipo destinado a determinar conjunta y

consensuadamente tanto los objetivos de aprendizaje como las técnicas que van a utilizarse, de modo que el alumno se encuentre ante una oferta educativa coherente y racional.

Por otra parte, la carga del alumno derivada de la implantación de mecanismos de evaluación nuevos y el diseño de una estrategia general que debe definir el perfil de la titulación a través de una acción coordinada en las diferentes materias da lugar a una necesidad suplementaria de coordinación entre áreas de conocimiento y a la búsqueda de figuras (como el jefe de estudios) que puedan liderar las acciones para conseguir un proyecto educativo global coherente.

- II. El seguimiento de la actividad discente: El establecimiento de una programación docente basada en objetivos y competencias exige un plus por parte del docente en relación con el alumno, ya que no basta la simple transmisión de información, sino que se requiere un seguimiento más intenso y cuidadoso destinado a informar al profesor sobre la evolución del proceso de aprendizaje.

Aquí es donde aparece toda la labor de tutoría que representa para el docente una dedicación temporal superior. Sin embargo, esto no siempre es fácil de trasladar a la carga docente que el profesor soporta y, por lo tanto, se hace difícil de compensar, de modo que puede producirse una desincentivación.

- III. El seguimiento de la actividad docente: En la medida en que se aplican nuevas técnicas de aprendizaje y evaluación, se percibe con claridad la necesidad de articular instrumentos que permitan evaluar los resultados de cara a comprobar su eficiencia y, eventualmente, a introducir elementos correctores. Por otra parte, este seguimiento permite enriquecer el debate sobre la docencia del Derecho aportando nuevos elementos de reflexión en el contexto de una comunidad de enseñantes comunicados entre sí y que se benefician de las experiencias individuales.
- IV. Diversidad de mecanismos de aprendizaje y evaluación: Los nuevos métodos docentes y nuevos sistemas de evaluación no representan necesariamente un arrumbamiento de la experiencia acumulada en la función docente hasta el presente. Más bien, se trata de una aportación acumulativa que abre la posibilidad de una mayor variedad de soluciones para el profesor en el desarrollo de su función de guía del aprendizaje. De este modo, la elección de los métodos empleados no debe fundarse sobre su mayor o menor novedad, sino que debe ajustarse a los objetivos pretendidos por el profesor en el marco del perfil de formación correspondiente a la titulación y convenientemente consensuado a nivel de centro. Por lo tanto, la metodología docente representa un reto que debe afrontarse con tanto atrevimiento como prudencia.
- V. La complicidad institucional: Todo el esfuerzo que exigen los nuevos instrumentos de aprendizaje debe ser reconocido, ya que, en caso contrario, se corre el riesgo de generar una desmotivación que acabe produciendo un acomodamiento en técnicas que generen poco esfuerzo, lo que, en definitiva, empeora la calidad general del sistema. Por lo tanto, hay un cierto consenso en llamar la atención sobre la necesidad que tanto las propias Universidades como las Administraciones públicas

con competencias en este terreno articulen mecanismos de reconocimiento a la actividad docente y estimulen con ello la innovación y la mejora de la calidad. En cualquier caso, ello no se ha dado, lo que ha generado la comprensible preocupación entre aquellos que se esfuerzan sin ninguna recompensa aparente. La compli- cidad institucional debe implicar, así mismo, un mayor esfuerzo en la financiación de los costes del proceso de Bolonia, sin el cual difícilmente podrá abordarse una adaptación en términos de calidad al EEES.

#### **D) Experiencias en torno a la incorporación de las TIC en la docencia universitaria**

- I. En nuestra tarea docente se puede sacar provecho a una gran variedad de medios, que la tecnología actual pone a nuestra disposición. Es lo que ha venido a llamarse la «educación mediática», la cual debe ser entendida en un doble sentido, primero como educación sobre los propios medios, con el fin de que el alumno incorpore herramientas indispensables para leer adecuadamente textos mediáticos, y en se- gundo lugar implica una educación a través de los medios que nos permiten aprender, conocer, describir y cuestionar la realidad. Se trata de usar no sólo los recursos informáticos habituales, sino también otros instrumentos tan cotidianos como pueden ser una fotografía, una película cinematográfica o un reportaje tele- visivo. Su utilización permite un desarrollo exponencial del alumno y una mejora sustancial de su proceso de aprendizaje.
- II. Al hilo de esta idea, es necesario señalar que las Universidades cuentan con un ins- trumento, que no por conocido, es suficientemente aprovechado por los profesos- res en sus tareas docentes cual es la Biblioteca. En este sentido, el Servicio de Bi- bliotecas y Documentación de la URV ha demostrado que está en disposición de colaborar en las tareas de innovación docente poniendo a disposición de la comu- nidad universitaria un conjunto de recursos bibliográficos y documentales en so- porte tecnológico. Esta colaboración permite optimizar los recursos existentes y mejorar los servicios que ofrecen. Además supone un valor añadido tanto para el alumno, como para el profesor. El primero, podría familiarizarse con recursos tec- nológicos fundamentales para su futura práctica profesional, como por ejemplo las bases de datos legislativas y jurisprudenciales. Por su parte, el profesor podría completar y mejorar su actividad docente con la colaboración de los documenta- listas y bibliotecarios en la búsqueda de nuevos recursos útiles para la formación de un jurista.
- III. El uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en el marco de la innovación docente no sólo plantea nuevos retos, sino también nuevos interro- gantes, relacionados con cuestiones más básicas como la determinación previa de las habilidades que se pretenden de un jurista y la adecuación de estos nuevos re- cursos para su consecución. Todo ello plantea una cuestión previa relacionada con el papel que debe jugar la universidad en la formación de los nuevos juristas, lo que debería implicar un acuerdo entre la administración y el mundo profesional sobre el perfil del nuevo titulado universitario.
- IV. El uso de las nuevas tecnologías no supone en si mismo una mejora en el rendi- miento académico de los estudiantes. Se trata de una oportunidad de cambio, que no siempre es aprovechado convenientemente por el destinatario final de la acti-

vidad docente. A pesar del esfuerzo que supone para el profesor la transformación de su actividad docente con la utilización de este tipo de instrumentos, es necesario también un cambio en la cultura estudiantil actual, que prima la calificación a la formación. Mientras esto no ocurra, la frustración del profesor se puede ver acentuada por el hecho de no encontrar una respuesta adecuada del alumnado al esfuerzo docente realizado.

- V. La utilización de las tecnologías de la comunicación y de la información por el profesor en Ciencias Jurídicas en aulas virtuales, webs de asignaturas o compilaciones de legislación en sectores materiales concretos, debe ir acompañada de la asistencia de especialistas informáticos y de pedagogos para optimizar al máximo las posibilidades que los avances tecnológicos ofrecen a la docencia universitaria. En este sentido, las posibilidades tecnológicas y las pautas pedagógicas condicionan las tareas de planificación de la actividad docente que deviene imprescindible si se pretende innovar de manera eficiente.

## TERCERA PARTE. El II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas (Málaga, 6 y 7 de septiembre de 2007)

### 1. Presentación

Alejandro J. Rodríguez Carrión. Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad de Málaga

Ha existido un lugar común en todos los proyectos docentes de cuantos han concursado a plazas de profesor titular o de catedrático de Universidad, que ha sido el relativo a la necesidad de reformar el método docente que habitualmente se utilizaba en las Facultades de Derecho: aunque siempre se reservaba un papel relevante a la lección magistral clásica, imperaba la convicción de la conveniencia de completarla con otros métodos pedagógicos, lo que ineludiblemente acarrearía reflexiones sobre la necesidad de modificar igualmente el sistema de evaluación de los alumnos. Pero, en cualquier caso, se primaba de manera general la adquisición de conocimientos memorísticos sobre otros elementos de evaluación. De otra parte, los programas de cualquier asignatura eran un reflejo fiel, a veces literal, de los programas que se presentaban a las oposiciones y en los que había que demostrar que se conocían y trataban absolutamente todos los aspectos de la asignatura, sin pensar en el carácter esencial, circunstancial o meramente decorativo que dichos contenidos podían tener para un alumno de licenciatura (véase, a modo de ejemplo, cualquier manual al uso).

El proceso de Bolonia, que tantas admiraciones y lamentos suscita, ha incidido de manera muy específica en estas cuestiones: ya no se puede pretender explicarle y, consiguientemente, exigirle a los alumnos todas las materias de una asignatura, sino aquellos aspectos nucleares de la misma que faciliten su comprensión y les permitan ulteriores acercamientos a las partes que no han sido objeto de específica consideración. La vieja licenciatura de Derecho, de cinco años, con veinticinco asignaturas, se convierte en un grado de cuatro años que abre las puertas a posibles posgrados. Disciplinas que eran calmosamente explicadas durante todo un curso académico, ahora se ven reducidas a unas someras explicaciones en períodos falsamente llamados semestres, cuando se trata de cuatrimestres que en realidad son trimestres, merced a la rica y tradicional picaresca universitaria.

Más aún, los viejos créditos, equivalentes cada uno a diez horas de clase, se convierten en una unidad de medida del esfuerzo que cada alumno debe realizar para poder aprobar una determinada materia: un crédito son 25 o 30 horas (mejor 25) de esfuerzo en el que se incluye incluso el tiempo necesario para la preparación de exámenes. Adiós a los exámenes estrictamente memorísticos o a pedir a los alumnos que determinados temas se los preparen por su cuenta. Adiós igualmente a los programas omnicomprendivos. Esta reforma exige una revolución en la elaboración de los temarios, en la exposición de los mismos y, consiguientemente, en la valoración y evaluación de los trabajos de los alumnos que les habiliten para superar la disciplina.

La preocupación por estas cuestiones llevó en septiembre de 2005 a la tarraconense Universidad Rovira i Virgili, a organizar un Seminario sobre Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, como foro de encuentro de los docentes en el campo del Derecho

para debatir sobre la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. La riqueza de aquel encuentro llevó a la convicción de la necesidad de intentar su continuación. De esta forma se celebró el II Congreso de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas, en Málaga, los días 6 y 7 de septiembre de 2007.

Las setenta ponencias, realizadas por profesores pertenecientes a más de treinta universidades españolas y a la totalidad de áreas de conocimiento jurídicas son un claro exponente del interés del Congreso y, sobre todo, de la preocupación de los profesores por hacer frente a los retos de Bolonia, junto a la incidencia del actual proceso de reforma de los planes de estudio. Es un paso más en la profundización de un proceso que tardará muchos años en consolidarse: dentro de unos meses tendremos ocasión de asistir en Sevilla al III Congreso.

Como Decano de la Facultad de Derecho me enorgullece que la Universidad de Málaga haya sido sede de debate de cuestiones tan cruciales, pero más satisfacción me produce el ambiente de sosegada preocupación, de discusión y de intentos de conclusiones, siempre provisionales. Todo ello en un ambiente de amistad fraternal a la que tanto ayudó el desvelo del Comité organizador y que convirtió a esta Facultad y a Málaga en capital temporal de las reflexiones sobre el método pedagógico en las Ciencias Jurídicas y en capital igualmente de la confraternización de más de doscientos asistentes que tuvieron algún tiempo libre para establecer y mantener entrañables lazos.

## **2. Conclusiones de los grupos de trabajo sobre el proceso de innovación docente**

Juan Manuel Ayllón Díaz-González, Patricia Benavides Velasco, María Teresa Echezarreta Ferrer, María Belén González Fernández, Emilio Lecuona Prats, María Belén Malavé Osuna, Ángel Rodríguez-Vergara Díaz, María Isabel Torres Cazorla. Universidad de Málaga. Facultad de Derecho

### **Estado de la cuestión**

Pasados dos años desde la celebración del I Congreso sobre Innovación Educativa en Ciencias Jurídicas celebrado en Tarragona, podemos decir que se han consolidado la mayor parte de las conclusiones alcanzadas en el pasado encuentro, lo que demuestra que se trabajó sobre bases sólidas; de otro lado, constatamos el aumento del número de simpatizantes, de convencidos y también de resignados al reto innovador como demuestra el incremento de participantes activos en este II Congreso. Del mismo modo, se observa la existencia de escépticos y también de críticos de enorme importancia en cualquier proceso renovador encargados de enriquecer el debate, equilibrar posiciones y conservar la parte de excelencia de las prácticas tradicionales. En cuanto al sector obstruccionista, reducido por cierto, aunque es objeto de preocupación por las autoridades académicas, sin embargo hay un sentir colectivo de que el propio sistema conseguirá reubicarlos.

A estas alturas del proceso innovador hay, al parecer, acuerdo sobre la importancia del espacio deliberativo abierto sobre la docencia, en el que la necesidad de repensar las técnicas y métodos de aprendizaje, de contrastarlos, valorarlos, flexibilizarlos y readaptarlos según las necesidades del momento y las singularidades del caso, constituyen preocupación constante en las agendas de un amplio sector del profesorado así como del gobierno de las universidades.



Pensar en la misma velocidad de progreso e innovación en toda la Universidad española no sería real, por lo que el trabajo constante desde cada nivel institucional contribuirá al cambio cultural progresivo que deberá ir adaptándose a la singularidad del centro en el que se implante, por lo que tenemos que aceptar la Universidad española de distintas velocidades.

Los grandes bloques temáticos del proceso innovador diseñados en Tarragona y continuados en Málaga que en su momento fueron válidos, ahora deben ser revisados. La metodología está directamente vinculada a los instrumentos de enseñanza-aprendizaje y ambos a los sistemas de evaluación y a la planificación docente, por lo que hemos constatado la necesidad de rediseñar los objetivos del debate para elaborar estas conclusiones y de cara a futuros encuentros al objeto de ubicar las ponencias.

De la experiencia del Congreso de Málaga podemos concluir que los grandes bloques sobre los que gira hoy el debate son dos: los fundamentos del proceso de innovación docente y los retos del mismo.

### **Fundamentos del proceso**

Complejidad, diversidad, flexibilidad, interdisciplinariedad, cooperación, compromiso y aprendizaje permanente se mantienen como claves del proceso de innovación pedagógica.

La perspectiva compleja es integradora de la diversidad y rica en matices, y aparece hoy como la clave de interpretación de la realidad social, jurídica y también pedagógica. Se requieren numerosas competencias y habilidades, además de hacer frente a la explosión de la información y del conocimiento. A ello se suma la imperiosa necesidad de crecer en sabiduría para resolver los innumerables problemas que aquejan a la sociedad de nuestros días, lo que hace que el alumno clásico, reproductor del conocimiento fragmentado y encapsulado disciplinariamente, tenga un papel secundario en la sociedad actual, en los programas de empleabilidad de las empresas y en su formación como ciudadano y profesional. Y ello debido a la debilidad del recurso memorístico pasado el tiempo, a la volatilidad, diversidad y heterogeneidad de dicho conocimiento. Otro dato a tener en cuenta es la inutilidad del esfuerzo si el conocimiento no se ha aprendido significativamente en relación con los demás saberes y con otras versiones de la misma realidad y a la dependencia que supone carecer de habilidad para poder crear de forma autónoma el conocimiento; ese tipo de alumno sólo adquiere relevancia en la actualidad para el acceso a cuerpos jurídicos del Estado que aún no han renovado sus técnicas de evaluación, pero que deberán hacerlo como se ha empezado ya en el acceso a la especialidad de los médicos (MIR).

Se necesitan por tanto juristas formados en valores morales y en principios jurídicos sólidos, y que a la vez sean buenos gestores de la información en permanente cambio, con habilidad para construir un conocimiento de utilidad para solucionar los problemas y capaces de transmitirlo y debatirlo de forma oral y escrita. Tratar de alcanzar esos objetivos conlleva una diversidad de técnicas de aprendizaje para adquirir las competencias y habilidades necesarias que ha modificado las clásicas funciones del docente, convirtiéndolo no sólo en un transmisor del conocimiento sino en facilitador de la formación integral de un jurista justo además de ciudadano. Todo ello supone a la vez un

difícil reto de organización institucional y personal, tanto docente como discente que pasa necesariamente por el trabajo cooperativo, reflexivo, interdisciplinar y flexible.

Gran parte de las intervenciones en el Congreso resaltan la importancia de una mayor identificación del alumno con su propia responsabilidad en la etapa de formación que, como sabemos, se extiende a lo largo de toda la vida, en colaboración con el docente y dentro de un marco organizativo facilitador del cumplimiento de los objetivos diseñados. De aquí deriva el paradigma del trabajo colaborativo tanto entre docentes y discentes entre sí y entre ellos, apareciendo figuras como los consejos de curso, los planes tutoriales o los planes de coordinación para tratar de evitar el desconcierto y ofertar mecanismos de seguridad mediante la información, la mediación y la coordinación que permitan el diagnóstico de la situación, la evaluación y la adaptación a la realidad.

Podemos resumir diciendo que entre los paradigmas del proceso innovador se tiende al encuentro de una complementariedad entre la sociedad de la información, del conocimiento, de las competencias y de las habilidades; en el justo equilibrio estaría el éxito.

### **Retos del proceso**

Todos estos paradigmas que conforman la arquitectura del proceso innovador conllevan la consecución de numerosos retos: el diseño y evaluación de las habilidades y competencias, la organización del tiempo docente y discente y su relación con el número de alumnos asignados a cada profesor, la organización de tareas de aprendizaje para alumnos con diferente nivel de conocimientos, la necesidad de mayores recursos y los problemas de coordinación y planificación docente entre otros, han sido los temas de mayor relevancia en los debates.

1. Hoy por hoy no podemos decir que haya un método cerrado de aprendizaje ni una técnica concreta aplicable; muy al contrario, se ha abierto el espacio a la imaginación de los docentes para que estudien en cada caso cuál es la mejor manera de formar al alumno para que sea capaz de solucionar con sabiduría problemas jurídicos a través del conocimiento existente o construyendo conocimiento de forma autónoma cuando sea preciso. No se trata de renunciar al saber aunque ahora se incorpora además el saber hacer. Cualquier técnica vale si sirve para conseguir ese resultado, pero no cabe duda que será fruto de una combinación de muchas, eso sí, ordenadas de forma equilibrada, programadas y pensadas con suficiente antelación y, sobre todo, aplicadas sobre la base de un compromiso recíproco profesor-alumno. Por ello, muy lejos de entender que la clase magistral ha muerto, reflexionemos sobre la importancia que ocupa dentro del amplio conjunto de actividades docentes y sobre el concepto de clase magistral, distante y opuesta a los monólogos rutinarios y desapasionados que inundan las numerosas horas de clase de la universidad. Cada profesor sigue siendo libre de enseñar como quiera pero debe hacerlo en un tiempo, con unas técnicas y una metodología coordinada al objeto de conseguir entre todos la finalidad perseguida.
2. La evaluación sigue ocupando los primeros puestos de preocupación entre los retos del proceso innovador. El aumento significativo de la dedicación docente, la inseguridad sobre los criterios a tener en cuenta y la proporción valorativa de cada

una de las competencias en la evaluación final, ocuparon gran parte del debate. Se expusieron experiencias de evaluación mediante el ABP (aprendizaje basado en problemas) y el portafolio resaltando sus puntos débiles y puntos fuertes realizándose propuestas de mejora e innovación como el portafolios de competencias. De otro lado, sigue sin resolverse la particularidad del *alumno paracaidista* tratado en el Congreso de Tarragona, aunque se constata en algunos estudios presentados la disminución del porcentaje de alumnos que acuden a la prueba programada de las convocatorias oficiales en los grupos donde se han aplicado metodologías innovadoras y evaluaciones continuas. El debate existe en la mayoría de las universidades por parte de profesores y alumnos ante la discriminación que supone los diferentes criterios de valoración entre unos alumnos y otros, existiendo una clara tendencia a la utilidad y rentabilidad académica de la evaluación continua como la más óptima opción evaluadora. Algunos docentes mostraron la imposibilidad de poder evaluar en una unidad de acto a los alumnos que aterrizan en junio, de todas las competencias y habilidades de las que han debido ser evaluados los demás alumnos comprometidos a lo largo del año mediante un proceso secuencial, concatenado y continuo. Al parecer existe una importante presión de las universidades que tratan de cuidar a este tipo de alumno para que no se produzca su huida, por lo que se insta a los profesores para que encuentren las técnicas evaluadoras aplicables a todos los alumnos por igual y de las mismas competencias realizando todas las pruebas necesarias sin que resulte discriminación alguna, lo que presenta, según opinión de algunos asistentes, problemas irresolubles en muchos casos. Se distinguió de una parte entre el derecho del alumno/deber del profesor a la evaluación en general que ha de ser diseñada por el docente según las habilidades y competencias programadas y las secuencias temporales que pedagógicamente sean aconsejables, si bien siempre de forma idéntica para todos, y, de otra, el derecho del alumno/deber del profesor a la calificación que temporalmente coincide con las convocatorias oficiales de junio, septiembre y febrero, tema que también puede someterse a debate, flexibilizando el momento de superar la asignatura, pudiendo ser cualquier mes del año. Respecto a la pérdida de alumnos con la implantación generalizada de las nuevas metodologías se propuso la innovación de nuevos productos académicos específicos para alumnos que cursen las Ciencias Jurídicas, no de cara a la obtención de un futuro puesto de trabajo sino para alcanzar un mayor nivel cultural, por el mero interés por el conocimiento o por intereses personales en determinados ámbitos del Derecho.

En relación al trabajo en equipo del alumnado, no existió debate sobre su utilidad y necesidad para el aprendizaje aunque sí sobre su evaluación al objeto de evitar al *alumno parásito* (que vive del trabajo de los demás) y al *alumno vedette* (que no permite trabajar a los demás). La evaluación de un trabajo en equipo puede no ser justa si no se evalúan los esfuerzos de cada uno de los miembros de un equipo de trabajo. Se dijo que no se trata tanto de evaluar individualidades, sino de evaluar esfuerzos individuales en la medida en que hayan servido de aportación para la colectividad (equipo de trabajo); quizá podríamos llamarle la evaluación del «esfuerzo personal — colectivo». Se propuso la exigencia de un «plus de control» mediante la contestación el día de la entrega del trabajo por todos los miembros del grupo de un cuestionario individual dividido en dos partes: una referente al procedimiento de elaboración y otra relativa a los conocimientos adquiridos por la realización del tra-

bajo. Otras experiencias toman en consideración una evaluación anónima por todos los miembros del grupo distinguiendo entre esfuerzo y conocimientos aportados y otros se mostraron más partidarios del recurso *wiki* de moodle o del *trabajo puzzle* mediante el cual el profesor puede comprobar lo que cada alumno ha trabajado.

En el marco de la evaluación se aludió en reiteradas ocasiones al bajo nivel del alumno que accede a la titulación en Derecho consiguiendo un rendimiento notablemente inferior al alcanzado por alumnos de otras titulaciones que cursan asignaturas de Derecho pero con una nota de corte superior para el acceso.

De otro lado, la autoevaluación gana adeptos entre los ponentes como técnica de autocontrol y ayuda en el proceso evaluador.

3. Respecto a las tareas de aprendizaje, se propuso diferenciar entre tareas de puro aprendizaje- entrenamiento, guiadas y programadas por el profesor y corregidas por los alumnos en presencia del profesor en sesiones plenarias, y las tareas de demostración de conocimientos y habilidades que debían ser evaluadas por el profesor. Esta diferenciación aliviaría la enorme carga del docente sin dejar de servir a los objetivos de aprendizaje. Se enfatizó sobre la necesidad de que el alumno al término de la titulación se haya ejercitado en todas las técnicas jurídicas previstas (caso práctico, comentario de sentencia, informe de jurisprudencia, dictamen jurídico, análisis de un artículo o de un anteproyecto, elaboración de documentación jurídica, simulación de procesos judiciales y legislativos, etc.) aunque puedan distribuirse dichas actividades entre las diferentes asignaturas.
4. Otro de los retos del proceso tratado reiteradamente en las ponencias es el elevado número de alumnos sobre los que recae un deber de tutela docente lo más individualizada posible, así como la falta de recursos en numerosos casos, lo que a juicio de algunos participantes condiciona el nivel y el ritmo de la innovación pero no condena al inmovilismo. De aquí que la intensidad del compromiso dependa, en gran medida, del número de alumnos que compongan la carga docente de cada profesor.
5. De otro lado, se señaló la rigidez de los programas docentes impuesta por muchas universidades en cuanto a contenidos y metodologías dentro de una misma asignatura lo que frena *en teoría* la innovación pues la tendencia es a la homogeneidad respecto a las prácticas docentes más tradicionales y se convierte en una hándicap para la transparencia de la realidad en las aulas. Asimismo, hubo intervenciones relacionadas con el diferente nivel de conocimientos de los alumnos integrantes del grupo ante la libertad de elección de asignaturas y grupo lo que obstaculiza la implementación de un programa único para todos y exige una programación personalizada y flexible. A este respecto se enfatizó sobre la doble programación: una general *ex ante* y otra específica y detallada tras la realización de un diagnóstico del grupo.
6. El contacto profesional se impone como una de las mejores formas de acercar la realidad social y profesional al ámbito universitario aunque se deben realizar dentro de un marco progresivo de aprendizaje. Se valoraron diferentes procesos de acercamiento y, entre ellos, la Clínica Jurídica se planteaba como una fase intermedia

entre el estudio de casos y la utilización de técnicas basadas en la simulación de una parte, y la realización de prácticas externas, de otra.

7. Finalmente, resulta indiscutible e imparabile la incorporación de las TIC en la docencia universitaria: aplicaciones informáticas de diversa naturaleza, películas, fotografías, reportajes televisivos y radiofónicos, etc., pero siempre sin olvidar que son herramientas instrumentales y que su uso debe ser proporcional, fundado metodológicamente, racional y equilibrado. De aquí que cada herramienta que se utilice debe responder a objetivos informativos y de aprendizaje bien diseñados, estratégicamente seleccionados y claramente definidos que combinen la agilidad, inmediatez y riqueza que ofrece la tecnología con el rigor científico e informativo, su eficacia práctica y sus posibilidades evaluadoras en su caso, etc. Se sigue insistiendo en la necesidad de mejorar la accesibilidad a los medios materiales: ordenadores, proyectores, software actualizado, servicios de mantenimiento de equipos, aulas adaptadas, formación continuada de docentes y discentes en el uso de estas tecnologías, etc.

Como conclusión final y general podemos decir que la libertad docente en el proceso de innovación pedagógica debe estar condicionada por actuaciones de diagnóstico, planificación, coordinación y evaluaciones periódicas para conseguir que permanezcan adaptadas a las particularidades del momento. Y, sobre todo, dicha libertad debe estar guiada por el mayor de los retos pedagógicos que es conseguir y mantener la ilusión por alcanzar un compromiso recíproco de aprendizaje profesor-alumno, lo demás llegará sin grandes esfuerzos.

## Referencias bibliográficas

ACTAS DEL I SEMINARIO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS JURÍDICAS (2006). Tarragona: Universitat Rovira i Virgili, Facultat de Ciències Jurídiques.

ACTAS DEL II CONGRESO DE INNOVACIÓN DOCENTE EN CIENCIAS JURÍDICAS (2009). Málaga: Spicum (Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga)

AQU CATALUNYA. (2007). *10 anys de compromís amb la qualitat universitària. Recull dels projectes guardonats amb les distincions de qualitat d'AQU Catalunya*. Barcelona: AQU Catalunya.

ESCUADERO MUÑOZ, J.M (2005) El Espacio Europeo de Educación Superior. Una lectura desde las controversias en torno a la calidad de la educación. Jornadas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior. Organizadas por CCOO, 3 y 4 de Febrero, Cáceres [en línea] <http://www.um.es/ice/jornadas/iii-jornadas-lectura-controversias.pdf>

ESCUADERO MUÑOZ, J. M. (2005-2). El Espacio Europeo de Educación Superior: Avisos para navegantes desde la teoría del cambio. Ponencia en III Jornadas Universitarias sobre Docencia Universitaria «Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior: un cambio en la enseñanza universitaria». Murcia [en línea] <http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/iii-jornadas-avisos-navegantes.pdf>

MICHAVILA, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*, núm. 337 (2005), pp. 37-49 [en línea] [http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337\\_03.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/re337/re337_03.pdf)

MICHAVILA, F. (2007). Nuevos contenidos, nuevas metodologías. *La cuestión universitaria (Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitari. Universidad Politécnica de Madrid)* núm. 2/2007 [en línea] [http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id\\_articulo=7](http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=7)

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2007). La contribución del análisis de resultados a la renovación metodológica en la universidad. *La cuestión universitaria (Boletín Electrónico de la Cátedra UNESC de Gestión y Política Universitari. Universidad Politécnica de Madrid)* núm. 2/2007 [en línea] [http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id\\_articulo=9](http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=9)

VILLA SÁNCHEZ, A. (2008). La excelencia docente. *Revista de Educación*, núm. Extraordinario 2008 [en línea] [http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008\\_08.htm](http://www.revistaeducacion.mec.es/re2008_08.htm)

ZAMORANO, S. / PAREJO, J.L. (2007). «La renovación de las metodologías educativas como garantía de calidad institucional» *La cuestión universitaria (Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitari. Universidad Politécnica de Madrid)* núm. 2/2007 [en línea] [http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id\\_articulo=12](http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=12)