

## **CIENCIA JURÍDICA, PLANIFICACIÓN, COORDINACIÓN Y EVALUACIÓN; EL CAMBIO DE PARADIGMAS EN EL TRATAMIENTO DE LA DOCENCIA DEL DERECHO.**

Joseba Aitor Echebarría Sáenz  
Profesor Titular de Derecho Mercantil  
Vicedecano de la Facultad de Derecho  
Universidad de Valladolid

Esta obra recoge las aportaciones de un elevado número de autores, todos ellos profesores experimentados, al IV Congreso Nacional sobre innovación en ciencias jurídicas, en esta edición, centrado en las cuestiones de planificación y coordinación, así como en la evaluación y seguimiento de los grados y postgrados relacionados con el Derecho.

### **I.- LA CUESTIÓN DE LA CIENCIA JURÍDICA Y SU REPERCUSIÓN EN LA METODOLOGÍA DOCENTE:**

En ocasiones, y esta es una de ellas, el título explica más de lo que se percibe a primera vista sobre las intenciones y perspectivas de sus autores.

Primeramente, esta es una obra sobre ciencia jurídica. Es decir, sobre la ciencia del Derecho, entendiendo por tal al conjunto de normas que se imponen coactivamente en el seno de una comunidad social para la realización de los valores socialmente predominantes. Esta afirmación ya supone una toma de posición, si recordamos el debate sobre la propia existencia de la ciencia del Derecho y la aptitud de esta materia, esencialmente aplicativa, para establecer una metodología científica, rigurosa y sometida a principios operativos de carácter objetivo. La comunidad científica, crítica o no, coincide en señalar que la actividad del jurista está compuesta esencialmente por las actividades de descripción, explicación y sistematización y aplicación a la realidad de las normas. Como señala Elías Díaz, el jurista realiza un trabajo de localización de las normas válidas utilizables para el tratamiento de un caso concreto, interpreta las mismas, conectándolas para construir instituciones y conceptos jurídicos fundamentales, sistematiza las normas e instituciones, creando un todo coherente de carácter general, y finalmente, aplica las normas en la

resolución de casos concretos de la vida real, con el fin lograr la imposición de un sistema de valores sociales.<sup>1</sup>

No ha faltado quien señale que, en rigor, ello parece más un trabajo o una técnica que una actividad científica o quien, en contraste con el auge de las ciencias experimentales, ha desdeñado el método jurídico por su escaso rigor, la ausencia de fundamento empírico de sus premisas, la escasa estabilidad de sus fundamentos o sin más, por carecer de auténticas leyes científicas, ya que la ley jurídica, provista de sanción coactiva, se impone a su objeto con independencia del carácter verdadero o falso de la premisa (Kirchmann).<sup>2</sup>

Aceptando la precariedad de la ciencia jurídica, como no podía ser menos de una ciencia social que toma como base el comportamiento del ser humano como ser social, y por tanto mutable, el hecho de que no exista un objeto independiente y autónomo de la voluntad humana no ha impedido la consolidación de movimientos dogmáticos que aplican a la jurisprudencia la metodología experimental (sociología jurídica), la interpretan conforme a ciencias empíricas (análisis económico del Derecho), o sin más, acogen la ley como producto positivo y material de la realidad, del que es posible, prescindiendo de consideraciones éticas, axiológicas o filosóficas, extraer normas, leyes o principios rectores (positivismo jurídico)<sup>3</sup>. Ciertamente la

---

<sup>1</sup> ELIAS DIAZ. *Sociología y Filosofía del Derecho*, Madrid, 1980, 2ª ed., pág. 65 y s.

<sup>2</sup> La crítica más evidente y famosa se debe a KIRCHMANN en su ya famoso discurso "La falta de valor de la jurisprudencia como ciencia" (*Die Wertlosigkeit der Jurisprudenz als Wissenschaft*), publicado en GOLDSCHMIDT, R. *La Ciencia del Derecho*, Buenos Aires, 1949, pág. 247 y ss. ("tres palabras rectificadoras del legislador y bibliotecas enteras se convierten en papeles inútiles"). En realidad, la crítica parte de una concepción científica puramente empirista y por tanto superada epistemológicamente, amén de que identifica ciencia y ley natural y atribuye a esta un contenido inmutable, premisas todas ellas insostenibles. Para la crítica, ELIAS DIAZ. *Sociología y Filosofía del Derecho...* cit. pág. 373 y ss. o MOSCO, G., *Scienza Giuridica e metodologia giuridica*, Napoli, 1954, pág. 7 y ss. CALSAMIGLIA, A., *Introducción a la ciencia jurídica*, Barcelona, Ariel, 1986, pág. 57 y ss.

<sup>3</sup> Aun cuando el positivismo admite que la ley no es un hecho susceptible de ser objeto de análisis científico, lo cierto es que la "positivación" de la ley permite su tratamiento en términos objetivos, como si de un producto (mutable) de la naturaleza de tratara. Ello, sin embargo, nos llevó en etapas históricas a evidentes excesos, pues consideramos la norma, prescindiendo de las valoraciones sociales que la crean degenera a la misma al eliminar su función social y dentro de ella, esencialmente, la idea de la justicia social.

Desde una perspectiva genealógica, la concepción moderna de la hermenéutica jurídica no se produce hasta el triunfo del racionalismo en los albores del siglo XVIII, al disociarse por vez primera los conceptos de norma y Derecho natural. En el Derecho romano y alto medieval la actividad del intérprete se encaminaba a descubrir el sentido objetivo del

jurisprudencia como ciencia es eminentemente tópica<sup>4</sup> y demuestra incompatibilidad con los principios operativos de las ciencias naturales, por cuanto el Derecho, siendo una realidad o expresión sensible del *ser* aprehensible por la experiencia, integra mandatos o pretensiones del *deber ser*, funciones sociales esencialmente valorativas e independientes de su mera existencia<sup>5</sup>. El Derecho propiamente hablando no tiene *validez* o *verdad* fuera de sus normas positivas que, por la actividad del legislador o del propio intérprete judicial, pasan sin transición de ser verdad indiscutible a premisa falsa, o peor aun, a constituirse en verdad relativa, dependiendo de quién juzgue el caso. De hecho, buen número de casos jurídicos no poseen, ni

---

texto como expresión de la *ratio scripta* o *verbum Dei*. El *Corpus Iuris* era la razón hecha Derecho o un *donum Dei*. Autores como Agustín de Hipona renuevan el canon hermenéutico teológico en la alta Edad Media al atribuir a la palabra-signo del texto el valor de una representación del verbo interior o espíritu de razón residente en el texto sagrado. Partiendo del axioma de que el texto expresa la voluntad divina, la hermenéutica se justifica por vez primera hacia dentro. Las contradicciones del texto se sobreponen y armonizan, intentando extraer del mismo el pensamiento del escritor, que a su vez, sólo manifiesta la voluntad divina. La idea de la existencia de una voluntad racional única y coherente en el texto (semántica de la voluntad), aplicada a textos profanos como el Digesto de Justiniano, permite la aparición del exegeta dotado de autoridad, encargado de velar por la pureza y recta interpretación del texto jurídico (*Iustitiae sacerdotes, religio iuris*). Posteriormente, los glosadores y comentaristas, encuentran en la razón el alma de la ley (*ratio est anima legis*), al unir al método interpretativo clásico el análisis filológico y la reconstrucción histórica propia de la dialéctica aristotélico-escolástica. A finales del siglo XVI, el objetivo del jurista es la percepción del sentido objetivo de la ley como expresión, en este caso, de la voluntad del legislador y ésta, a su vez, como expresión de la instancia racional profunda que impregna la norma. La crítica humanista del renacimiento establece un nuevo paradigma epistemológico, la ley es una *ratio scripta* de valor universal, pero no es donada, descubierta o revelada por la intervención divina, sino creada por la voluntad soberana y la razón (Derecho Natural racionalista). Con ello, el Derecho deja de ser un Derecho dotado de autoridad mágica, cuya autenticidad y legitimidad se garantiza por los doctores, para positivizarse y legitimarse por el poder político secular. Dado este paso, la ley encierra en sí misma poder y razón y por ello, se legitima y centraliza sobre sí misma. La voluntad del legislador sustituye al fundamento natural o divino de la norma, la equidad pierde fuerza y cede terreno ante la autointegración del Derecho. Finalmente, en la edad moderna se produce el desarrollo epistemológico del racionalismo y el método lógico deductivo que dota a la ciencia jurídica de un método. La pretensión racionalista de descubrir mediante la razón los principios de un ordenamiento jurídico completo y armónico, superando para ello cualquier obstáculo lógico (en sentido objetivo) de la ley mediante procedimientos de inferencia lógica, sistematiza por primera vez la ciencia jurídica. El método jurídico no puede existir sin la idea de la lógica lingüística (Descartes) y el concepto de sistema (Hobbes, Wolff) aplicado a la interpretación jurídica (Domat, Bentham). HENKEL. *Introducción a la filosofía del Derecho*, Madrid, 1968, (trad. Gimbernat E.), pág. 633 y s. CALVO GARCÍA, M., *Los fundamentos del método jurídico: una revisión crítica*, Madrid, Tecnos, 1994, pág. 17 y ss.

<sup>4</sup> VIEHWEG, T., *Tópica y jurisprudencia*, (Trad. Díez Picazo, L.), Madrid, Taurus, 1964.

<sup>5</sup> HENKEL. *Introducción a la filosofía...* pág. 714 y ss.

pueden poseer, solución cierta o falsa, sino meramente razonable o defendible conforme a la mentalidad social del tiempo<sup>6</sup>.

Sin embargo, ciencia no significa determinismo, certeza axiomática o predictiva, ni siquiera en las ciencias naturales<sup>7</sup>. La ciencia moderna ha pasado del axioma de la verdad al del rigor metódico, que permita por la utilización de un procedimiento fundamentado, un conocimiento razonablemente completo de la realidad, racionalmente explicable, y sistematizable metódicamente<sup>8</sup>. A la teoría científica moderna de las ciencias sociales sólo se le pide que sea consistente con los hechos y no ser fiel a los mismos. Con ello se traslada el peso del objeto material al objeto formal, el punto de vista con el que se aborda el estudio de la realidad, criterio conforme al cual la jurisprudencia, aunque es una tecnología, también es apta como ciencia, porque ha desarrollado métodos que pretenden otorgar un conocimiento racionalmente comprobable de la realidad jurídica<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> LARENZ, K., *Metodología de la ciencia jurídica*, (Trad. Rodríguez Molinero), Barcelona, Ariel, 1994, pág. 25 y ss. Más pesimista aún es la escuela del llamado "realismo americano" propugnada por el juez Holmes en 1897, para la cual la solución jurídica depende exclusivamente del tribunal, ya que la obligación legal es una mera predicción de que si se comete un acto se tendrá que sufrir, de una u otra manera previsible, la sentencia de un tribunal. No obstante, la afirmación aquí realizada supone una toma de partido contraria a las tendencias de la nueva hermenéutica jurídica y en general contra las escuelas anti formalistas del siglo XX, para las cuales, el relativismo social no impide la existencia de una solución única y verdadera para cada conflicto hermenéutico.

<sup>7</sup> En este sentido las modernas aportaciones de la física cuántica, los principios de indeterminación de Heisenberg etc. Las teorías científicas, por otro lado, "olvidan" con demasiada frecuencia los datos empíricos contradictorios con la regla teórica de síntesis o admiten, sin más, su carácter incompleto, con la finalidad de utilizar los aspectos prácticos y mecánicamente utilizables de las mismas. Existen múltiples ejemplos históricos de gran trascendencia que acreditan esta actitud, p. ej. la teoría Newtoniana de la gravitación universal. Véase FEYERABEND, P. K., *Contra el método, esquema de una teoría anarquista del conocimiento*, (trad. F. Herrán), Barcelona, Orbis, 1985, pág. 40 y ss.

<sup>8</sup> BOBBIO, N., *Contribución a la teoría del Derecho*, (Trad. Ruiz Miguel, A.), Madrid, Debate, 1990, pág. 180 y s. CALSAMIGLIA, A., *Introducción a la ciencia jurídica...* pág. 28 y ss.

<sup>9</sup> El neoempirismo ha introducido en la ciencia el criterio de que lo trascendente a la misma no es la actividad de descubrimiento, sino el resultado, motivo por el cual, la existencia de un *criterio de verificación* o de *contrastabilidad positiva* actúa como índice de la actividad científica. A Kelsen debemos el criterio de que la ley implica una opción hermenéutica en cuya aplicación existe más de una solución admisible, pues ambas son cognoscitivamente válidas. LARENZ. *Metodología de la ciencia...* pág. 26-27. CALSAMIGLIA. *Introducción a la ciencia jurídica...* pág. 29 y ss. CALVO GARCIA. *Los fundamentos del método...* pág. 125 y ss.

Ciertamente, trataremos con una ciencia de carácter histórico y mutable, condicionada por las circunstancias sociales y económicas de la soberanía e ideología social predominante en una sociedad, cuyos axiomas se conjuntan con valoraciones axiológicas de naturaleza ética<sup>10</sup>, sus verdades son relativas (que no indeterminables<sup>11</sup>) y su finalidad es eminentemente práctica o aplicativa<sup>12</sup>, pero que, pese a todo, es ciencia sistemática y regida por la lógica.

El Derecho como ciencia, admite pues la metodología, estudio de los métodos y procedimientos de acceso al conocimiento objeto de la ciencia (jurídica), con fines de investigación, exposición docente o aplicación práctica. El método jurídico como instrumento epistemológico o cognoscitivo debe permitirnos acceder al conocimiento, ordenar en categorías inteligibles lo ya conocido y permitirnos determinar si una proposición científica tiene fundamento, adaptándose para ello necesariamente al objeto del estudio. Y por derivación, el método docente nos ha de permitir sistematizar las reglas de acceso al conocimiento, las categorías inteligibles de su contenido y la consistencia de las expresiones utilizadas por los interlocutores.

Recuerdo esto, ya que muchos discursos sobre el método docente y la adaptación pedagógica parecen partir de una concepción meramente técnica de la labor jurídica y por ello dan una versión reductiva de las **finalidades de la enseñanza jurídica** en la Universidad. Al pensar que sólo hay técnica, centran el método docente en la mecánica del oficio, olvidando que hay método

---

<sup>10</sup> La contaminación de la jurisprudencia por criterios políticos o morales como desviación patológica, no obstaculiza el hecho de que la propia idea del Derecho exige, por su finalidad de ordenación de la vida social, la utilización de criterios de justicia social. No por ello el jurista es un moralista o el Derecho una mera filosofía. BOBBIO. *Contribución a la teoría...* pág. 73-90.

<sup>11</sup> No existe determinación absoluta de las soluciones jurídicas, ni siquiera en estricta aplicación de sus leyes metodológicas. Normalmente, tratamos con soluciones defendibles. Ello no significa que las respuestas jurídicas sean indeterminables, ya que se puede realizar un juicio lógico de verdad, con referencia a un contexto social, territorial y temporal, que permite la fundamentación y defensa de dicha solución. DIEZ PICAZO, L. *Experiencias jurídicas y teoría del Derecho*, Barcelona, 1987, pág. 40.

<sup>12</sup> Aunque también posee un valor prescriptivo, por cuanto proporciona criterios evolutivos que "crean" Derecho. Véase, WIEACKER, F., *El principio de la buena fe*, (Trad. J. L. Carro), Madrid, Cívitas, 1982, pág. 74 y ss. CALSAMIGLIA. *Introducción a la ciencia jurídica...* pág. 132 y ss.

científico y finalidades propias de la ciencia jurídica y de la docencia universitaria.

La finalidad de la docencia universitaria del Derecho se mezcla con la de la propia institución, que no solo se vinculan a fines estrictamente docentes e históricamente ha cumplido también con otras finalidades políticas o sociales.<sup>13</sup>

A la Universidad le ha tocado en suerte ser el receptáculo de no pocas demandas de instrumentalización como elemento de igualdad social, de responsabilidad formativa ideológica o de mecanismo de apertura entre las clases sociales. Demandas no siempre descabelladas, que con frecuencia se encubren bajo la apelación justificada, al rigor intelectual, la apertura ideológico-metodológica o la adaptación a la realidad social.<sup>14</sup> A la Universidad, como a toda entidad docente, le corresponde contribuir a la formación integral de la persona, transmitiendo valores sociales y actitudes, defender y utilizar el rigor metodológico y permanecer abierta a la realidad social y a las nuevas tendencias, evitando caer en el dogmatismo y la fosilización del saber. Pero sobre todo, a la Universidad le corresponde la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura, si no en el mismo plano que la preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos, si al menos en un grado concurrente. La adaptación al espacio Europeo de Educación superior puede haber incentivado los aspectos de formación práctica y la empleabilidad como criterios rectores o finalidad de la institución universitaria, pero no por ello ha excluido los restantes fines culturales y formativos que nos son propios.

Este enunciado de finalidades concurrentes esta recogido en nuestras leyes rectoras y dista de ser meramente programático. Conecta con una tradición milenaria, en un mandato de cumplimiento obligado para quienes sirven a esta institución, con independencia de la materia impartida. La Universidad, no lo olvidemos, se enmarca entre las instituciones del Estado Social y Democrático

---

<sup>13</sup> La literatura sobre el papel político y social de la Universidad es abundante. Destacaremos como clásicos introductores del tema AA. VV. Equipo límite, *La agonía de la universidad franquista*, (prólogo Manuel Sacristán), Barcelona, Laia, 1976. SEARLE, J., *La guerre des campus*, Presses Universitaires de France, Paris, 1972. JIMENO, E., *Ciencia y sociedad. El problema de la educación moderna*, Madrid, Aguilar, 1952.

<sup>14</sup> Interesante sobre el tema el opúsculo de SCHUMPETER, J., *Ciencia e ideología*, separata, Editorial Universitaria, Buenos Aires, 1968.

que describe nuestra Constitución, que consagra entre sus principios constitucionales el de libertad de cátedra (art. 20.1 c CE).

En la labor universitaria, conforme a ello, queda tan proscrita la actitud sectaria o inmovilista como la mera transmisión de habilidades aplicativas con desconsideración hacia la realidad en la que se enmarca el uso de estas habilidades o con olvido de la sublimación en aplicaciones y estudios científicos de las mismas.

Por ello, si pensamos en los estudios de Derecho, no deberíamos olvidar que junto al objetivo de promover la formación profesional, subsiste el objetivo de introducir, familiarizar y promover la investigación científica utilizando metodologías adecuadas no sólo en el plano docente sino también en el investigador. En nuestras críticas, hemos hablado mucho de las Facultades jurídicas como fábricas de títulos o como aulas en las que se imparte un “Derecho legendario”, y quizás nos hemos olvidado de que tratamos no con una materia cualquiera sino con una ciencia social.

Por ello;

- que ciertamente aspiramos a transmitir la técnica jurídica, una forma de pensamiento lógico formal, que exige el dominio de los métodos de conocimiento, aplicación y expresión del Derecho, así como la capacidad de relación y definición de sus instituciones. La transmisión de competencias o habilidades genéricas y específicas es uno de nuestros objetivos esenciales y a ello se ha dedicado buena parte de los esfuerzos de la comunidad docente universitaria en los últimos años. Pero igualmente,
- que seguimos aspirando a transmitir una visión sistemática, completa y crítica del Derecho, por elemental que sea la misma. Sin un elenco mínimo e conocimientos falta la base sobre la aplicar las competencias adquiridas y la sustancia misma de la ciencia jurídica.
- que también aspiramos a transmitir una aproximación a la visión científica del Derecho y a sus metodologías. A conseguir que cada alumno utilice la reflexión crítica, indistintamente los métodos inductivos o deductivos pertinentes y alguna de las metodologías científicas más habituales. Y

- Que aspiramos a que todo ello se haga con comprensión de su inserción en el entorno ideológico, social y económico o histórico que nos envuelve o en el que surgió la institución objeto de análisis.

## **II.- COORDINACIÓN Y PLANIFICACIÓN: EL CAMBIO DE PARADIGMA EN EL TRATAMIENTO DE LA INFORMACIÓN JURÍDICA.**

Esta obra sobre innovación docente centra la mayor parte de sus estudios, incluidos aquellos que versan sobre el método docente o sobre los criterios de evaluación en la perspectiva de la coordinación y planificación de los estudios jurídicos.

Cada jurista ha afrontado los retos propios de su época. Para los juristas medievales fue el problema de resolver la dispersión y el asistematismo normativo. Para los renacentistas la creación de un sistema de lógica formal en la discusión jurídica. Los ilustrados afrontaron la ardua labor de la recopilación y los decimonónicos la codificación y sistematización del saber jurídico. A los juristas del siglo XX, entre otros problemas, les tocó construir la noción de sistema u ordenamiento jurídico con sus jerarquías y pretensión de plenitud.... Hemos visto como se sucedían las distintas escuelas dogmáticas y se señalaban diversos métodos de análisis jurídico (escuela de la exégesis, escuela histórica, escuela científica, etc. etc.), todo ello con repercusión obviamente en los contenidos docentes, pero curiosamente, no tanto en los métodos docentes empleados.

A lo largo de los últimos siglos no es una exageración afirmar que el jurista modelo era fundamentalmente un erudito que aportaba su trabajo individual. Utilizando las diversas escuelas de análisis jurídico y con una metodología dirigista de alcance más o menos práctico nuestro docente del Derecho abordaba la labor de transmitir su técnica y sus contenidos al alumnado en solitario. Tanto en la investigación como en la docencia la labor jurídica era una labor individual en la que el maestro, persona versada en el arte y conocedora del medio, introducía al alumno en los contenidos materiales, orientaba las lecturas, frecuentemente otorgaba su propio material y dejaba que los receptores de su saber comenzaran su propia andadura personal, en labor igualmente individual.



Con el devenir de la sociedad global, y en especial con la expansión de la sociedad de la información se produce un cambio sutil que aun estamos procesando. En la docencia, la costumbre había dado un predominio claro de la enseñanza teórica y la clase magistral e incluso en aquellos lugares donde la tradición del *case law* introducía una mayor aproximación de las enseñanzas a la praxis, el método docente era dirigista y escasamente participativo. En la investigación, la labor era fundamentalmente individual y cada investigador se adscribía al método propio o de escuela más pertinente a sus fines.

Con la aparición del acceso global a la información y de la proliferación exponencial de la misma, así como con la proliferación de la norma jurídica especializada y la expansión del ordenamiento jurídico a la práctica totalidad de las áreas sociales, el jurista se ha visto en la necesidad de adaptarse a las circunstancias:

- Así, en la investigación, poco a poco, frente a la figura del erudito, ha ido perfilándose primero la figura del jurista hiperespecializado y posteriormente la de los grupos expertos que abordan la investigación con un reparto de funciones bajo una dirección u objetivo común. Si bien, aún las labores de coordinación y dirección son muchas veces formales, cada vez está mas claro nuestra participación preferente en obras colectivas y publicaciones, frente al dominio histórico del ensayo y de la monografía, la necesidad del reparto de labores ante el inmenso campo de estudio que se nos plantea.

- La labor docente, por su parte, si se atiende a las lecturas sobre innovación, ha dedicado su esfuerzo en los últimos años a introducir métodos docentes más participativos y el uso de nuevas tecnologías. A esta labor se ha dedicado len la pasada década a mayor parte de la literatura, de los congresos sobre innovación docente en ciencias sociales, así como la mayor parte de los cursos de formación. El acceso del alumnado a vías inagotables de información, pero también a cantidades ingentes de la misma sin categorización ni filtro de calidad u origen contrastado, hacía necesario instruir en el tratamiento de la información frente al dirigismo simple de las fuentes propio de las etapas anteriores. La irrupción de la generación de “nativos digitales” o jóvenes que ya nacen con Internet como un fenómeno natural y con dominio de las TICs, hacía necesaria la adaptación del lenguaje y métodos de comunicación so pena de sufrir una brecha generacional en la relación docente alumno.

Tras la paulatina introducción de nuevas metodologías docentes y la introducción de las TICs en el aula, sin embargo, nos vimos inmediatamente enfrentados ante la ardua cuestión de la evaluación de las competencias constatadas en los nuevos procesos docentes. Y ciertamente esto también tiene su reflejo en la literatura y en los congresos de los últimos cinco años aproximadamente.

La cuestión que hoy planteamos en este congreso es la constatación de que dichas nuevas metodologías docentes y los modernos sistemas de evaluación ya tienen una andadura suficiente para que nos hayamos topado con el problema de la coordinación.

La cuestión no es solo si se introduce un método docente participativo o constructivo, o si convenimos en formas eficientes de evaluación. De poco vale que un profesor en su labor individual haga un magnífico desarrollo del programa usando el método de aprendizaje basado en problemas, elabore sistemas de evaluación continua y aporte a sus alumnos apoyos en plataformas tecnológicas, materiales multimedia, etc. si a su vez y de manera descoordinada otro sigue una metodología distinta, encarga trabajos al mismo tiempo que los restantes compañeros bajo criterios distintos, evalúa de forma diversa los esfuerzos del alumno, etc. etc.

Creo que nos ha llegado el momento de ser conscientes de que podemos producir efectos de saturación, aturdimiento o desorientación del alumnado, así como que podemos embarcarnos en labores ciclópeas, si como labor individual pretendemos crear todos los materiales, evaluar todas las competencias, supervisar todas las labores, y diseñar nuestro propio sistema con desconocimiento de cuanto acontece a nuestro alrededor.

No tenemos tradición de trabajo en equipo en la docencia. No tenemos cultura participativa en la metodología docente y evaluadora. No tenemos costumbre de introducir los contenidos con formatos interdisciplinarios. En síntesis, seguimos apegados al modelo del jurista autónomo, que actúa en el ejercicio de su libertad de cátedra como un ser autosuficiente. De hecho identificamos con frecuencia la libertad de cátedra con el poder omnímodo para componer y diseñar nuestro esfuerzo docente de manera autónoma sin atención a condicionante alguno.

Conviene aclarar antes de seguir, que aquí no defendemos la colectivización de la docencia en Derecho. O la negación de la libertad del profesor para elegir sus métodos docentes y plasmar sus planteamientos científicos. Nada más lejos de mi intención. Tan sólo constato que la introducción de los grados en el proceso de Bolonia está poniendo en evidencia, con gran rapidez, que todos los planteamientos, clásicos o modernos, con o sin nuevas metodologías, con o sin uso de las TICs, están destinados al fracaso sin una concepción coordinada de la labor docente. Resulta difícil desarrollar siete programas distintos y simultáneos de cualquier metodología, aunque sea la misma. No digamos si se trata de metodologías diferentes. Resulta prácticamente imposible evaluar todas y cada una de las competencias genéricas y específicas señaladas en el plan del grado y en la ficha de la asignatura, en todas y cada una de las asignaturas de manera independiente. Resulta un esfuerzo ímprobo elaborar todos los materiales aptos para la tutorización continua, para encontrarnos que buena parte de ese esfuerzo se pierde ante la necesidad del alumno de atender a los requerimientos de otros compañeros.

Dejando aparte el hecho de que muchas veces tan sólo tratamos con la necesidad de respetar a nuestros iguales, la andadura de los nuevos grados está poniendo en evidencia la necesidad de abandonar nuestra adscripción de área y coordinarnos con miembros de otras disciplinas, de coordinarnos con los compañeros de la propia disciplina para la elaboración de sistemas uniformes y coherentes, de elaborar, en labor conjunta, materiales interdisciplinarios, métodos de evaluación conjuntos, etc. etc.

Nos han cambiado el oficio. El parnaso del jurista autónomo y soberano ha caído ante la necesidad de un jurista docente e investigador más “social” y colaborativo. Solos estamos destinados al naufragio y a arrastrar con nosotros a nuestro alumnado, como los malos capitanes.

### **III.- LA EVALUACIÓN DE GRADOS Y POSTGRADOS: DEL SEGUIMIENTO DE LA CALIDAD A LA EVALUACIÓN DE LOS EVALUADORES.**

Esta obra se articula en cuatro ejes básicos y el lector podrá comprobar que el último se dedica a una cuestión que aun es prácticamente inédita en la literatura sobre innovación docente; la evaluación de los grados y posgrados

así como la evaluación de las propias evaluaciones y sistemas de calidad. Cuestión esta en la que aun es pronto para establecer conclusiones rotundas. El proceso de Bolonia ha introducido un criterio que resulta innegable en cualquier proceso económico o social, cual es el de la evaluación de calidad y seguimiento de la labor docente. Este proceso de control comienza con el propio diseño de los grados y postgrados que han de ser sometidos no sólo a la aprobación de los centros y Universidades, sino también a la verificación y calificación por agencias independientes como la ANECA. Proceso de verificación que no acaba con la aprobación del programa y se perpetúa mediante el seguimiento y control de su cumplimiento durante el devenir de toda promoción, y por la compulsa entre lo diseñado y lo ejecutado en plazos fijos, cuando sometemos nuestros grados y postgrados al examen de las agencias autonómicas. Curiosamente, la evaluación de los grados no ha suscitado mucho interés entre los docentes de las ciencias jurídicas hasta el presente. Y sin embargo, pocos docentes están tan cualificados como los docentes del Derecho para valorar las bondades y patologías del sistema de evaluación que estamos estableciendo.

Las evaluaciones de admisión de grados se realizan con la participación de comités expertos, pero por el contrario, la mayor parte de las evaluaciones periódicas se realizan por instancias administrativas no expertas o por personal delegado no cualificado en la materia evaluada. ¿Resulta esto pertinente? Los criterios de evaluación de calidad proceden en su mayoría de los aplicados en la educación secundaria y suelen ser estandarizados para toda materia o área de conocimiento. ¿Son extrapolables los criterios de evaluación de contextos tan diferenciados? ¿Son pertinentes los mismos criterios utilizados para la valoración del éxito o fracaso escolar en una enseñanza obligatoria, en una enseñanza especializada y voluntaria?

La mayoría de los grados y de los postgrados manifiestan una serie de modelos uniformes en lo referente a las competencias genéricas y específicas que se pretende transmitir al alumno. Ello probablemente es porque, dejando aparte el fenómeno de la copia o mimesis entre Facultades, así como se ha dejado una cierta libertad en la configuración de las materias que constituyen nuestros grados o postgrados, se ha pretendido instaurar un modelo rígido en cuanto al formato de créditos, la troncalidad y las competencias evaluables.

¿Existe flexibilidad y autonomía en estas materias? ¿Afecta este control a la autonomía universitaria y a la libertad ideológica de las mismas?

Por otro lado, ¿cuál ha de ser el grado de exposición pública y transparencia de las universidades?. ¿Dónde está el límite juicioso en la exposición de informes, datos, quejas de los alumnos o labores de los profesores, en la labor de transparencia y seguimiento de la labor docente?

Todas estas preguntas, y muchas más se están comenzando a formular sin que aun quepa hablar de un debate general y abierto. Las aportaciones de esta obra, pretenden abrir este frente de discusión y retroalimentación del sistema, en la esperanza de que del mismo surjan ideas y criterios de consenso para el mejor beneficio de todos los implicados.

Sin más, el lector tiene a su disposición un nutrido elenco de trabajos ( 81) elaborados por juristas de acreditada solvencia y de las más diversas procedencias y experiencias. Un know how verdaderamente valioso del que esperamos que se obtengan las mejores soluciones a esa pregunta que muchos docentes se hacen con desconcierto ante la renovación de las enseñanzas del Derecho. “¿Cómo salimos de esta?”

En Valladolid a 10 de septiembre de 2011.