

EL SISTEMA DE CRÉDITOS ECTS

por

Antoni Font Ribas*
Catedrático de Derecho Mercantil
UB

Conferencia pronunciada el día 25 de abril de 2003 en el marco de la IX Conferencia de Decanos de las Facultades de Derecho de las Universidades españolas

Presentación

Existe la convicción –bastante generalizada– de que los créditos ECTS son una creación de la famosa *Declaración de Bolonia*. No obstante, los denostados y nunca bien ponderados burócratas de Bruselas idearon este sistema de créditos para favorecer la movilidad de los estudiantes en el marco del programa *Erasmus* hace ya más de quince años. La *Declaración de Bolonia* no es otra cosa que el comunicado final de una conferencia sectorial de autoridades educativas de distintos países europeos, miembros y no miembros de la UE –reunida, eso sí, a impulso de algunas universidades, de la EUA y de la Comisión Europea– que tiene por finalidad abrir un proceso de convergencia para la construcción de lo que se ha venido en denominar *Espacio Europeo de Educación Superior*, objetivo que se había fijado ya en la Declaración de la Sorbona el año anterior (1998). El principal instrumento que se piensa utilizar para ello consiste en la introducción generalizada de los créditos ECTS en todas las universidades europeas antes del año 2010. Así lo establece el programa *Sócrates II*, cuya base jurídica es la Decisión nº 253/2000/CE del Parlamento y del Consejo, de 24 de enero de 2000.

Este proceso de convergencia parte de la base del reconocimiento de la autonomía de las universidades para el diseño de sus contenidos curriculares (ergo, planes de estudio), y crea un instrumento que permite hacer equivalentes los resultados del aprendizaje de los alumnos con independencia del lugar en qué hayan sido adquiridos.

1. ¿Qué son los créditos ECTS (*European Credits Transfer System*)?

La mayoría de los países europeos estructuran y organizan sus currícula formativos sobre la base de créditos que constituyen la unidad de referencia. En el actual sistema educativo español el crédito se define en función de las horas de docencia impartidas por los profesores (1 crédito = 10 horas). En cambio, los créditos ECTS constituyen un valor asignado a cada bloque de materias o contenidos con el fin de reflejar la carga de trabajo que representa su aprendizaje para cada estudiante. El crédito ECTS es, por tanto, una unidad de valoración del volumen total de trabajo del alumno para la adquisición del conocimiento de una materia en relación con el conjunto de trabajo que debe realizar para completar con éxito un año de estudio en una institución académica. Este trabajo incluye tanto las clases expositivas, las prácticas, los seminarios, la tarea individual o colectiva (en la biblioteca, en el laboratorio, en el aula informática, o en el domicilio particular), como la preparación y realización de ejercicios y, en su caso, exámenes u otras formas de evaluación.

El sistema ECTS establece en 60 créditos el volumen de trabajo total de un estudiante durante un curso académico. Por lo tanto, un semestre equivale a 30 créditos, un cuatrimestre a 20 créditos y un trimestre a 15 créditos. Considerando una actividad académica aproximada de 40 semanas/año (¡en la actualidad no son más de 25!) y una carga de trabajo en torna a 40 horas/semana, se establece para el crédito europeo un volumen medio de trabajo de 26,67 horas, que equivale a entre 1500 y 1800 horas de trabajo del estudiante/año¹.

2. ¿Qué consecuencias comporta la *Declaración de Bolonia*?

A. El suplemento de diploma.

El suplemento de diploma, o más exactamente, el suplemento europeo al título es un documento que contiene información acerca de los estudios cursados, personalizado para cada estudiante, con expresión del contexto en que han sido adquiridos los conocimientos, sus habilidades y capacidades profesionales. Se pretende que sea un documento abierto que permita incorporar el aprendizaje a lo largo de la vida en diferentes instituciones europeas de educación superior.

¹ *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*. Documento – Marco. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Febrero 2003, pág. 7. Obsérvese como el lenguaje administrativo ha traicionado ya uno de los objetivos de la Declaración de Bolonia: enseñanza no equivale a educación, aunque pueda parecérsela. El término utilizado en la versión original es “education” y sorprende que los jefes del Ministerio no lo hayan advertido, puesto que el punto 3 del documento lleva precisamente por título “El espacio europeo de educación superior”. Durante el debate que siguió a la exposición oral de la conferencia, se me advirtió que el documento había sido elaborado por las “Universidades” y aceptado por el Ministerio en su mayor parte. Peor me lo ponen y de verdad que lo siento: los autores del desaguado somos nosotros mismos. Ignorante de este proceso propongo las siguientes preguntas para la reflexión: ¿Quiénes son las “Universidades”? ¿Cuál ha sido el llamado “proceso de debate”? ¿Quién ha participado en este proceso? Yo no, por supuesto, y como yo, la mayoría del profesorado. ¿Es suficiente un espacio de 3 meses para debatir temas de tanto calado? ¿Quién ha elegido al comité de notables? ¿Han participado o se ha consultado a expertos en educación, en metodología educativa o en psicología educativa? ¿Se ha pensado en una fase experimental? ¿Y en una evaluación? ¿Por qué se presenta un documento cerrado? ¿Somos tan miopes que no acertamos a ver que nos estamos colocando nosotros mismos el dogal?

B. Dos ciclos:

La Declaración de Bolonia sólo impone una división de los estudios en dos ciclos o niveles:

- i. Graduado (mínimo 3 años), cuya finalización con éxito otorga un título con cualificación profesional para acceder directamente al mercado laboral.
- ii. Master o doctorado (no se fijan mínimos ni máximos, aunque implícitamente parece deducirse la duración mínima de un año, sin límite máximo en ningún caso). La Declaración de Bolonia no contiene exigencias o criterios específicos de distinción entre un tipo y otro de estudios, si bien puede advertirse una cierta preferencia por un perfil más profesional en el primer caso y de investigación en el segundo.

C. Movilidad de estudiantes y profesores.

Para promover la movilidad de los estudiantes el instrumento elegido ha sido el del crédito ECTS, que permite incrementar la transparencia y la comparabilidad entre los distintos sistemas de educación superior. Respecto a los profesores, la promoción de la movilidad se realiza mediante el reconocimiento y valoración de períodos de investigación *en contextos europeos relacionados con la docencia y la formación*.

D. Calidad medida con criterios y metodologías comparables (Praga, 2001).

Uno de los objetivos confesados por la Declaración de Bolonia consiste en incrementar la competitividad internacional del sistema europeo de educación superior para hacer de éste un centro de referencia a nivel mundial. Para alcanzar este objetivo se hace imprescindible abrir un proceso de colaboración europea en la garantía de calidad con vistas al diseño de criterios y metodologías comparables. La Declaración de Praga enfatizó este aspecto proponiendo desarrollar mecanismos de certificación y acreditación.

A este respecto, en verano de 2000 un grupo de universidades europeas elaboró un proyecto denominado “*Tuning*-Sintonizar las estructuras educativas en Europa”, gestionado por las Universidades de Deusto y Gronningen, que tiene por objeto determinar puntos de referencia para las competencias genéricas y específicas de cada disciplina en una serie de ámbitos temáticos (estudios empresariales, ciencias de la educación, geología, historia, matemáticas, física y química, a los que posteriormente se han añadido, enfermería y estudios europeos) con el fin de entender los “planes de estudios” y hacerlos comparables². En ningún caso se ha pretendido armonizar los programas de titulación, ni crear ningún tipo de planes de estudios europeos unificados, obligatorios o definitivos, sino simplemente fijar puntos de referencia, convergencia y comprensión mutua. Por ello se ha elegido el término “tuning” (ajustar, sintonizar o afinar, en términos musicales).

La metodología del proyecto *Tuning* comprende cuatro grandes ejes de acción:

- a) competencias genéricas
- b) competencias disciplinarias específicas
- c) el papel del sistema ECTS como sistema de acumulación
- d) la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evaluación de la calidad

E. Desarrollo curricular a nivel europeo.

Como sensatamente concluye el documento *Tuning Educational Structures in Europe: Line 3: ECTS as an Accumulation System*³ “los créditos ECTS empiezan a usarse cada vez más como herramienta para el diseño curricular. Puesto que expresan la carga de trabajo del estudiante expresada en horas, ello permite a las instituciones de educación superior planificar de la manera más efectiva posible el proceso para alcanzar los resultados deseados en el tiempo que duren los estudios programados”. En el mismo sentido abunda el Documento-Marco del Ministerio español de Educación cuando afirma con toda rotundidad “el crédito es la unidad de referen-

² Para más información puede consultarse en internet la página http://europa.eu.int/comm/education/tuning_es.html.

³ <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/line3.asp>

cia sobre la que se estructuran y organizan los currícula formativos en la mayor parte de países⁴, aunque luego no es consecuente con este pronunciamiento y propone una estructura de los estudios organizada en “planes” y “asignaturas”, contradiciendo así uno de los objetivos fundamentales de la Declaración de Bolonia. Lógicamente, si en el punto 6 de la Declaración de Bolonia se insta a los estados miembros a “promover la dimensión europea de la educación superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación”, el diseño curricular debe hacerse desde la base de la flexibilidad y la autonomía reconocida a las Universidades. En este contexto juegan un papel crucial la definición de los objetivos de los estudios así como de las competencias que se pretende que adquieran los estudiantes. Dichos objetivos y dichas competencias deben ser definidos mediante un lenguaje común sin que en ningún caso ello pueda representar un “corsé” o una “camisa de fuerza” para el diseño y la evaluación de los currícula⁵.

3. ¿Cuál es el contenido de la propuesta del Ministerio español?

En síntesis el Ministerio español de educación propone unos estudios universitarios divididos en dos ciclos o niveles, de acuerdo con la Declaración de Bolonia. El primer ciclo debe conducir a la obtención del título de licenciado con dos alternativas, una de 240 créditos y otra, más flexible, que fija la duración de los estudios entre 180 y 240 créditos.

El segundo ciclo conduce a la obtención o bien del título de master, con una orientación predominantemente profesional aunque puede orientarse también a la investigación, o bien del título de doctor, con un perfil exclusivamente investigador. Los estudios que conducen a la obtención del título de master pueden ser oficiales o no oficiales. Para los primeros se propone una duración de entre 60 y 120 créditos⁶ y terminan con una prueba conjunta de evaluación o trabajo final del Master defendido ante un Tribunal⁷. Los segundos no están –por ahora- sujetos a límite o requisito alguno. En ambos casos se afirma que dada la diversidad y carácter especializado de los estudios de postgrado el gobierno sólo regulará los requisitos generales de acceso, pero no establecerá directrices generales sobre sus contenidos (¡menos mal!). El único presupuesto, exigido, éste sí, por la Declaración de Bolonia (en la versión de Praga) es el relativo a la posibilidad de acceso desde distintas formaciones previas.

Por lo que se refiere al doctorado, la única novedad que incorpora el Documento-Marco es la mención de calidad que el gobierno (¡una vez más!) podrá establecer a los títulos de doctor que cumplan con determinados requisitos. No está todavía resuelta la cuestión acerca de la necesidad de cursar previamente un master para poder acceder, con carácter general, al doctorado.

Sin embargo, los aspectos más criticables del documento ministerial aparecen en el momento en que el gobierno se reserva importantes facultades de intervención que pueden frustrar, en la práctica, el objetivo de la convergencia europea. Pese a las declaraciones en favor de la flexibilidad de los estudios y las apelaciones a la innovación y a la competitividad, el texto del ministerio está anclado todavía en el pasado y adolece de no pocas confusiones terminológicas y conceptuales, lo que se pone de relieve mediante el uso de un lenguaje rancio y contradictorio. El gobierno fija las directrices generales de cada titulación, establece un catálogo de títulos de primer nivel y unos principios básicos comunes a todas las titulaciones, mediante una norma jurídica de carácter general. A partir de ahí, las universidades podrán elaborar sus “planes de estudio”. Las Comunidades Autónomas informarán sobre ellos y el Consejo de Coordinación Universitaria –nuevo engendro gubernamental- los homologará. Una vez homologado el “plan de estudios”, el gobierno homologará los títulos correspondientes y la Comunidad Autónoma, ¡finalmente! podrá autorizar la impartición de las enseñanzas. Pero ahí no termina todo, porque otra vez el gobierno, a través de una agencia –estatal o autonómica, da lo mismo- certificará y acreditará la calidad de las enseñanzas.

⁴ *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior* cit., pág. 7. En la primera página del mismo documento incluso se llega a decir –aunque con terminología equivocada- que “el diseño de los planes de estudio y las programaciones docentes se llevarán a cabo teniendo como eje de referencia el propio aprendizaje de los alumnos”.

⁵ Adviértase que los términos reproducidos corresponden a la versión original en inglés, consultable en la página <http://europa.eu.int/comm/education/tuning.html>, que en todo momento se refiere al currículum como modelo de organización de los estudios. Sucede lo mismo en la versión alemana (http://europa.eu.int/comm/education/tuning_de.html), así como en otras versiones. Sólo la versión española cambia la terminología y allí donde aparece el término “currículum” el traductor –traidor, en esta ocasión- lo sustituye por la locución “plan de estudios”. Sin embargo el cambio no es meramente terminológico. Una estructura curricular de la organización de los estudios no es un “plan de estudios”, sino algo más complejo y, a la vez, más flexible.

⁶ Conviene recordar que ningún texto europeo obliga a establecer una duración máxima a los estudios de postgrado.

⁷ Esta prueba conjunta ante un tribunal es una originalidad española, no exigida por ningún texto europeo.

Todo ello con el mayor respeto a la pluralidad, la diversidad de culturas – ¿y lenguas?⁸- y al principio de autonomía universitaria reconocidos constitucionalmente⁹.

De acuerdo con el artículo 149.30 de la Constitución el Estado tiene la competencia exclusiva para la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, y normas básicas para el desarrollo del Artículo 27.10 de la Constitución, que reconoce y proclama el principio¹⁰ de autonomía universitaria. Nada dice de directrices, principios básicos comunes, homologaciones de planes de estudios, informes de comunidades autónomas, acreditaciones, certificaciones y otras lindezas por el estilo. Si las universidades no pueden diseñar libremente sus “planes de estudio” -por utilizar la jerga ministerial y/o burocratouniversitaria-, ya me dirán ustedes que tipo de autonomía es el que se nos reconoce: la de andar por casa. ¿No será que por la puerta trasera se nos intenta colocar un arancel educativo? ¿No es contradictorio e incompatible con el objetivo de la competitividad de las universidades someterlas al peaje de este arancel? ¿Es necesaria la fijación de directrices, normas básicas y homologación de los “planes de estudio”¹¹? ¿No es todo ello un poco contradictorio con el proceso de construcción del espacio europeo de educación superior? ¿Debemos renunciar al diseño curricular –sin intervenciones innecesarias- de nuestros estudios? ¿Qué flexibilidad se puede esperar de unos “planes de estudio” sometidos a un largo y complejo itinerario burocrático? ¿Quién será el valiente que, en el futuro, se atreva a proponer alguna modificación, una vez aprobados? Son simplemente preguntas para la reflexión. Pero no suframos, el gobierno tiene la alta misión de velar por el interés general. Sabe mejor que nadie lo que nos conviene, así que en aras al bien común, arrodillémonos, inclinemos nuestras cabezas, unamos nuestras manos y oremos arrepentidos de nuestros pecados. Así sea.

Por supuesto, la Declaración de Bolonia no exige nada de todo esto, sino que diseña los trazos básicos de un sistema que, con la perspectiva del largo plazo, nos permite ser relativamente optimistas. A mi juicio las piezas básicas de este sistema son tres: el suplemento europeo al título, los créditos ECTS y la acreditación. El suplemento al título, por ser un instrumento de transparencia que posibilita la formación continuada a escala europea; los créditos ECTS, en la medida en que representan un importante instrumento para el desarrollo curricular, con independencia de la institución en los que se adquieren; y la acreditación porque garantiza la calidad de los estudios también en el contexto europeo. La dimensión europea de los estudios determinará, a la larga, una acreditación europea, ya sea por una sola autoridad o por una pluralidad de autoridades o agencias, con lo que van a perder importancia las acreditaciones meramente nacionales. La movilidad de los estudiantes y el objetivo de creación de un espacio educativo de referencia a nivel mundial forzarán una mayor flexibilidad de los “planes” y “programas” facilitando la integración de conocimientos adquiridos en lugares distintos. En este contexto, no tiene ya sentido mantener una estructura de “planes de estudio” tal y como hemos venido conociéndolos, por desgracia, en España. Si a ello añadimos que el objetivo último de la Declaración de Bolonia consiste en incrementar la competitividad de las universidades europeas, fácilmente se comprenderá que el marco europeo casa mal con los aranceles educativos que tratan de imponernos las autoridades. Confío que con estas medidas las universidades recuperen la iniciativa y el protagonismo que se merecen en el ejercicio de su función educativa¹² y que las autoridades comprendan que no es su misión fijar aranceles o imponer corsés en nombre de un fantasma, llámese éste cohesión, interés público o calidad de la enseñanza. Las autoridades pueden fijar condiciones para la obtención y homologación de títulos y –en un sistema público- deben proporcionar los recursos necesarios para conseguir los objetivos generales de política educativa, pero no más, ni tampoco menos. El resto es

⁸ Obsérvese como mientras la Declaración de Bolonia propone alcanzar los objetivos en ella contenidos con “pleno respeto a la diversidad de culturas, lenguas, sistemas nacionales de enseñanza y autonomía universitaria”, el Documento-Marco (pág. 16) en su último párrafo silencia (¿casualmente?) la diversidad de lenguas y sólo se propone respetar la “diversidad de culturas nacionales y la autonomía universitaria”.

⁹ Cada vez que advierto el término respeto en el contexto de una intervención normativa me acuerdo del significado militar del vocablo: el cañón de respeto. Será que tras la “crisis de Irak” no hay más respeto que el de los cañones. Parodiando a la parodia y con todo respeto a la terminología marxista, podríamos gritar: ¡más barreras, es la guerra!

¹⁰ O ¿acaso no es un principio? O si lo es, ¿de qué nos sirven los principios?

¹¹ Cuando era estudiante, a finales de los años 60, en plena dictadura franquista (¿o debo decir, “régimen anterior”?), existía una diversidad de planes de estudio y no hacían falta ni directrices ni principios fundamentales (para eso estaban los del Movimiento. Recuerdo que las Facultades de Derecho de Sevilla y de Valencia contaban con planes piloto experimentales. Posteriormente, ya en los años 70, la creación de las Universidades Autónomas de Madrid y de Barcelona contaron también con “planes de estudios” propios distintos al modelo general del 53 y nadie se rasgaba las vestiduras. Incluso el decano de una Facultad de Letras, el olvidado arqueólogo Juan Maluquer consiguió del Ministerio de la época la aprobación de un plan de estudios que –con todos sus defectos- fue una referencia durante mucho tiempo y que incorporaba importantes novedades, consideradas revolucionarias en su momento.

¹² Según la Declaración de Bolonia “la independencia y autonomía de las universidades garantizan la constante adecuación del sistema de enseñanza superior y de investigación a las necesidades y exigencias de la sociedad y del conocimiento científico”.

cosa de las instituciones superiores de enseñanza. Como diría nuestra estimada “primera dama”, “al César lo que es del César”; si son antiguos y prefieren el latinajo, *suum cuique tribuere*, o si son “progres” quizás convenga rescatar el viejo lema revolucionario: “la tierra para el que la trabaja”. Varios menús en una sola carta.

Preguntas para la reflexión.

- ¿Estamos dispuestos a aceptar el rol protagónico en la construcción del espacio europeo?
- ¿Somos capaces de encabezar este proceso?
- ¿Cuáles son los posibles obstáculos?
- ¿Hemos dejado la gestión de la universidad en manos de burócratas y autócratas?
- ¿Es ésta la causa de nuestra debilidad frente a las autoridades educativas?

4. Los créditos ECTS: una propuesta metodológica y de organización curricular

En la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior juegan un papel absolutamente central los créditos ECTS. Diseñados inicialmente como instrumento para facilitar la movilidad de los estudiantes se erigen hoy en la pieza básica de la construcción del conocimiento. La rápida obsolescencia de las tecnologías de todo tipo genera la necesidad de una formación permanente con el fin de hacer posible la adaptación a las nuevas exigencias de la vida social.

A. Una nueva propuesta metodológica.

A partir del momento en que el crédito ECTS no mide el número de horas lectivas del profesor como hasta ahora (se acabó el bonito ejercicio de multiplicar por 10), sino la carga de trabajo a emplear por el estudiante, el sistema educativo deja de estar centrado en la docencia y cede el rol protagónico al aprendizaje de los estudiantes. Ello comporta una auténtica revolución en el aspecto metodológico. El crédito ECTS tiene por objeto valorar la actividad académica que debe entenderse globalmente como integrante de los elementos del aprendizaje de los estudiantes. Así pues el crédito integra un conjunto de actividades y valora el volumen o la carga de trabajo que para el estudiante comporta participar en todas ellas sin distinción, incluyendo la asistencia a sesiones presenciales (expositivas o prácticas), el tiempo invertido en el estudio individual, el trabajo en el seno de grupos o equipos, la búsqueda de información dentro y fuera de la institución, etc. Paralelamente, y como más adelante se expondrá, la evaluación del alumno no puede consistir únicamente en la comprobación de la adquisición de unos conocimientos, sino de un conjunto de capacidades, competencias o habilidades que se definen en los objetivos de cada estudio.

En consecuencia, si el aprendizaje no consiste ya en la adquisición más o menos memorística de unos conocimientos transmitidos oralmente, sino en el desarrollo de un conjunto de competencias y que, éstas, a su vez, deben ser evaluadas mediante el uso de parámetros distintos de los habituales, resulta evidente que es absolutamente imprescindible cambiar la perspectiva metodológica en el proceso de aprendizaje. La relación existente entre las estructuras educativas, resultados del aprendizaje, carga de trabajo y cálculo de los créditos es altamente relevante en el contexto actual, donde la enseñanza tradicional está siendo sustituida parcialmente por nuevos tipos de enseñanza y aprendizaje y en el que las instituciones tradicionales de enseñanza superior experimentan una creciente competencia por parte de instituciones similares y de otras instituciones menos tradicionales que ofrecen nuevas y más atractivas oportunidades para los estudiantes. Es de interés para toda la sociedad que los estudiantes encuentren su camino en un mercado educativo global. La transparencia no es sólo una de las claves para ese mercado sino también para los títulos y programas educativos. Garantizar y acreditar la calidad constituyen parte integrante de este esquema. La competitividad requiere la definición de los objetivos y de las competencias del aprendizaje para que aquéllos sean transparentes y requiere un sistema de créditos que permita realizar la comparación. En este sentido la metodología y las herramientas de los créditos ECTS (contrato docente, descriptores de nivel, transcripción de resultados) son de crucial importancia¹³.

¹³ Conclusión del documento *Tuning Educational Structures in Europe: Line 3: ECTS as an Accumulation System*, consultable en línea en <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/line3.asp>.

a. Diversidad metodológica y objeciones

Existen distintas metodologías para llevar adelante este ambicioso proyecto educativo, pero en cualquier caso el éxito del proceso dependerá en gran medida del método de aprendizaje utilizado. El crédito ECTS no impone una metodología determinada, aunque es cierto que tiende a relegar a un segundo plano el papel preponderante o hegemónico que han tenido hasta la fecha las sesiones expositivas en grupos numerosos. Muchas de las competencias requeridas en la formación de los futuros profesionales no pueden desarrollarse si no es en el seno de grupos de trabajo más reducidos, en los cuales el docente asume una nueva función: ya no es el transmisor de los conocimientos, sino la persona que ayuda y orienta en la adquisición de dichos conocimientos.

Seguramente se cuestionará la viabilidad de una metodología que requiere, de entrada, trabajar con grupos y espacios más reducidos. Las posibles objeciones son más aparentes que reales. La ratio aproximada entre alumnos y profesores en la Facultad de Derecho de la Universidad de Barcelona es de 1 a 20, con lo que decae la primera objeción. La segunda es cierta, pero no insuperable. La adaptación de parte de los actuales grandes espacios en espacios más reducidos es posible y con un coste relativamente moderado. Con un plan a varios años el objetivo de reconversión de espacios parece alcanzable. En esta Facultad ya se han iniciado algunas acciones en este sentido y el resultado ha sido valorado muy positivamente por los usuarios de esos nuevos espacios.

A mi juicio, el problema es otro. El problema consiste en aceptar el nuevo rol que se exige al docente en un sistema educativo centrado en el aprendizaje. El esfuerzo es, obviamente, mayor y no todos están dispuestos a realizarlo. Ni los estudiantes, ni los profesores. Sin embargo, no creo que constituyan obstáculos insuperables, sobre todo a partir de mi propia experiencia.

b. El Problem Based Learning como alternativa metodológica

Desde hace tres años el grupo de innovación docente que me honro en dirigir imparte la enseñanza del derecho mercantil mediante una metodología conocida con el nombre de PBL (*Problem Based Learning*) o aprendizaje orientado a la solución de problemas, que nada tiene que ver con el muy comentado, pero poco conocido “método del caso”.

El aprendizaje orientado a la solución de problemas es, en realidad, una estrategia mediante la cual los estudiantes, organizados en equipos, resuelven problemas de la vida real. Este sistema se centra en la figura del estudiante como individuo y como miembro de un colectivo y concibe el aprendizaje como un proceso de comunicación. En una encuesta realizada el presente año el 68% de los alumnos afirman entenderlo de este modo. En este sistema los problemas dirigen todo el proceso. Son el vehículo que permite adquirir las habilidades necesarias para el aprendizaje. El sistema combina las ventajas de la cooperación y de la competencia en un mismo proceso y minimiza los inconvenientes de ambas. De un modo resumido los objetivos del PBL consisten en:

- La integración de conocimientos y habilidades de diferentes áreas.
- El desarrollo de la autonomía en los procesos de trabajo y de aprendizaje.
- El trabajo en equipo.
- El fomento de procesos autoevaluación y evaluación entre pares (control de calidad).
- El desarrollo de habilidades intelectuales de alto nivel (>3 en la taxonomía de Bloom).
- La argumentación y el razonamiento crítico.

El trabajo se organiza en grupos reducidos (10 ± 2) con dos sesiones tutoriales a la semana. La primera sesión tiene por objeto activar el conocimiento previo y desarrollar las primeras ideas. Al final de la sesión los estudiantes fijan los objetivos de su aprendizaje y programan la tarea a realizar durante la semana. La segunda sesión, al final de la semana, consiste en poner en común el trabajo realizado, realizando una presentación sistemática. Se discute, se profundiza y se evalúan los resultados.

El PBL prescinde de la docencia en sentido tradicional y se basa en el autoaprendizaje. En este contexto el docente asume otra tarea: la de generar *feedback*. Los docentes tradicionales han

sido sustituidos por la idea de un equipo docente, organizado y cohesionado. Estos equipos están integrados por un profesor experto, que atiende la consulta experta de varios grupos y un profesor responsable de cada grupo.

Según datos obtenidos de las encuestas realizadas la carga total de trabajo que representa para el estudiante es de 13 horas semanales. Aunque pueda parecer mucho, en relación con el sistema tradicional de enseñanza, en realidad no lo es. Unas simples operaciones bastarán para comprender esta afirmación.

Si partimos de la base de que el estudiante dedica 13 horas a la semana a su proceso de aprendizaje, el resultado real, al final de cuatrimestre es:

$$12 \text{ semanas} \times 13 \text{ horas semanales} = 156 \text{ horas}$$

Suponiendo que un estudiante dedique 8 horas diarias durante quince días a preparar un examen el resultado sería:

$$15 \text{ días} \times 8 \text{ horas diarias} = 120 \text{ horas}$$

Sería preciso añadir las horas de presencia a las clases magistrales para tomar los famosos "apuntes", lo cual daría el siguiente resultado:

$$12 \text{ semanas} \times 3 \text{ horas semanales} = 36 \text{ horas}$$

La suma de estas dos magnitudes (120 + 36) nos daría 156 horas, exactamente las mismas que los estudiantes, como media, han declarado que invertirían en su proceso de aprendizaje.

En cuanto a los docentes, resulta muy difícil hacer una evaluación de su dedicación horaria. Un profesor experto puede asumir bien la responsabilidad de hasta cuatro grupos, simultáneamente. Un mismo profesor-tutor puede hacerse responsable de dos grupos, simultáneamente. Podría llegar hasta 3, pero con mucho esfuerzo adicional.

Ni que decir tiene que la valoración otorgada a este sistema por parte de los estudiantes que han participado en la experiencia es altamente positiva: sólo un 1% responde que no la recomendaría, mientras que un 98% se muestran partidarios de recomendarla a otros compañeros.



A juicio de los expertos (Bouhuijs) en Europa en el año 2010 no habrá otro método de aprendizaje que el PBL, tanto en la educación superior, como en otros niveles educativos.

B. Una nueva organización curricular

La construcción de un espacio europeo de educación superior sobre el eje central de créditos transferibles y acumulables requiere una estructura flexible de la organización de los estudios. La lógica impondría que si las universidades son las responsables de promover y generar el aprendizaje de los estudiantes, fueran ellas quienes diseñasen esa estructura en función de los objetivos generales de política educativa fijados por las autoridades. En una Europa con multitud de universidades, diversidad de tradiciones, culturas y lenguas, la generación del conocimiento no puede someterse al corsé del modelo “Mari Pili”, sino que hay que confiar en la capacidad de cada universidad para diseñar el modelo que más le convenga y hacer frente así a los retos de la movilidad y de la competitividad. ¿O es que acaso somos tontitos o menores de edad? La temporada de las chaquetas color pastel y grandes botones propios del modelo “Mari Pili” está resultando un “dejà-vu” condenado, a la larga, al fracaso más estrepitoso, ya que si persiste la cabezonería de los señores bajitos con bigotito recortado, organizadores de festivales glamurosos con nombre de picadura barata, las universidades españolas quedarán apartadas del proceso de convergencia, aunque formalmente estén dentro, eso sí, como figurantes en el furgón de cola. Esperemos que la historia ponga a cada cuál en su lugar y que la tolerancia y el respeto introduzcan dosis de sensatez y de cordura abandonando de una vez por todas los cañones y las camisas de fuerza de color verde olivo.

a. ¿Organización *curricular* versus planes de estudios?

Antes de continuar conviene realizar una precisión terminológica. La mayoría de los países europeos desconocen el término y el significado de la expresión “plan de estudios”. La que más se acerca (¿será casualidad?) es la locución francesa “programme des études”. Pero más allá de los términos, la preferencia de los textos europeos por el *curriculum* y la organización curricular¹⁴ de los estudios expresa una determinada opción metodológica y conceptual, necesaria si se tienen en cuenta las exigencias de transparencia y equivalencia que deben hacer posible la movilidad de los estudiantes en el espacio europeo.

Por ello, tanto el programa Sócrates como el proyecto Tuning centran su atención en las llamadas “competencias”, es decir aquellas facultades o habilidades que se pretende que adquieran los estudiantes al finalizar un determinado período de aprendizaje y los resultados que se fijan como objetivos de este mismo aprendizaje. Desde esta perspectiva el famoso debate del 3+2 o del 4+1 pasa a un segundo plano y adquiere mayor relevancia la pregunta siguiente que, con frecuencia, olvidamos formular: ¿Cuál es el objetivo fundamental de los estudios de derecho? El autócrata Bismarck lo tenía muy claro: formar jueces, porque los necesitaba para dar seguridad al *Reich*. Y en función de este objetivo se diseñaron los programas formativos de las universidades alemanas, hoy cuestionados desde múltiples instancias. En otras palabras, Bismarck fijó el qué, pero no dijo el cómo. Eso era responsabilidad de los propios centros educativos.

Partiendo de esta reflexión inicial podríamos llegar a establecer un cierto consenso sobre lo qué un estudiante de derecho debe conocer al terminar su período formativo. Otra cosa distinta es cómo debe adquirir este conocimiento. Ahí empiezan las discrepancias. Hasta la fecha se creía que si un estudiante debía saber derecho administrativo, lo mejor era administrarle unas cuantas píldoras (cuántas más, mejor) de este derecho y así sucesivamente. Este era el diseño de los famosos “planes de estudio”, inspirados en un modelo napoleónico y racionalista de la universidad. Pero si pretendemos que los estudios tengan una marcada orientación profesional como objetivo formativo¹⁵, al menos en el primer nivel, ese modelo no nos sirve porque es incapaz de

¹⁴ Curiosamente, el documento-marco del Ministerio en su página 6 proclama que “el crédito es la unidad de referencia sobre la que se estructuran y organizan los *curricula* formativos en la mayor parte de los países”, para volver a las andadas en la página siguiente cuando se trata de reflejar este principio en el sistema español: “las programaciones de cada una de las materias (no “asignaturas”, ¡ojo!) que conformen el *plan de estudios* de una titulación oficial deberán acogerse a esta unidad de medida”.

¹⁵ No hay que olvidar que la Declaración de Bolonia, al optar por un diseño de los estudios en dos ciclos exige que el título otorgado al final del primer ciclo sea utilizable como cualificación en el mercado laboral europeo y que la adopción del sistema de créditos ECTS y el Suplemento Europeo al Título (*Diploma Supplement*) debe favorecer la *employability* (ocupabilidad) de los ciudadanos europeos y la competitividad internacional del sistema europeo de enseñanza superior.

integrar armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que permitan una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo¹⁶.

b. ¿Cómo organizar los estudios?

La respuesta a esta pregunta es difícil, aunque no imposible. Hay respuesta y existen alternativas a los caducos “planes de estudio”, siempre y cuando se decida respetar, de verdad y sin cañones, la autonomía de las universidades.

Cómo muchos de Vds. recordarán el *plan de estudios* de la licenciatura de derecho anterior al vigente constaba de 25 asignaturas troncales (ninguna optativa) repartidas en 5 años. El horario lectivo solía ser de 3 horas de clase *magistral* a la semana por asignatura, lo cual significa, que salvo excepciones, los estudiantes tenían de 3 a 4 horas de clases al día (entre 15 y 20 horas a la semana). En algunos casos había *prácticas* por la tarde. No era precisamente un dechado de virtudes, pero como mínimo permitía apreciar qué era lo que se esperaba que un estudiante debía conocer, es decir, cuál era el objeto de su formación como jurista.

La forma de articular los conocimientos del jurista no era muy original pero respondía al modo como se organizaba la demanda social. El acceso a los cuerpos de funcionarios del Estado se realizaba –y se realiza– mediante oposición o concurso-oposición consistente básicamente en memorizar unos temarios que coinciden en su contenido con los *programas* de las distintas asignaturas de la *carrera*. Al opositor le basta con sintetizar los manuales de estudio para preparar su temario. Aquellos licenciados que no deseaban (o no podían) acceder a la noble condición de funcionario público, podían intentar empezar a ejercer (más o menos) libremente distintas profesiones como abogado, procurador de los tribunales, gestor administrativo, etc., empezando entonces una formación profesional¹⁷ para la que los estudios realizados servían de *base teórica*.

Actualmente la situación ha cambiado relativamente y, en parte, de un modo radical. El acceso a los cuerpos de funcionarios continúa siendo igual que en el siglo XIX. En cambio, el ejercicio *libre* de las profesiones jurídicas es predominantemente asalariado. La *pasantía* es cosa del pasado y en el mejor de los casos, el *pasante* se ha convertido en el chico o chica de las fotocopias. La irrupción de grandes organizaciones multinacionales ajenas al mundo del derecho, pero con gran penetración en el entorno empresarial, se han fijado como objetivo el *legal business*. A través del asesoramiento (contable, fiscal, empresarial) estas organizaciones han empezado a ofrecer también servicios jurídicos, lo que ha motivado, como reacción, la concentración y el crecimiento de los bufetes profesionales en grandes organizaciones con un gran número de profesionales asalariados, capaces de dar respuesta inmediata a cualquier demanda procedente del mundo empresarial. Las demandas de la sociedad son, por tanto, bien distintas a las que pretendía satisfacer el plan de 1953 (de hecho, una actualización del plan Moyano, del siglo XIX). Sin embargo, nadie se pregunta cuál es el perfil del jurista que debemos formar y la única iniciativa que se pretende tomar consiste en ponerse en contacto con los colegios profesionales, cuya opinión ya conocemos¹⁸.

En el año 1992 tuvo lugar la reforma de los planes de estudios con la sana intención de adaptarlos a las nuevas necesidades y exigencias sociales. Se introdujo el concepto de crédito (de gran utilidad para aquellos que no saben dividir por 10) y las licenciaturas se organizaron sobre esa idea, con un número máximo de créditos obligatorios y un respetable número de créditos optativos, repartidos en dos ciclos que se pretendía que fueran de dos años cada uno. Dejando de lado el proceso de reforma, que viví de cerca desde la secretaría del Consejo social de la

¹⁶ La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior. Documento-Marco del Ministerio, pág. 7.

¹⁷ La formación profesional del abogado tenía lugar con las tradicionales “pasantías”. Era una formación no reglada, durante la cual el licenciado en derecho adquiría los conocimientos prácticos y accedía al *know-how* necesario para ejercer el trabajo. El “pasante” terminaba o bien asociándose con el abogado, sucediéndole, o independizándose de él, trabajándose su propia clientela.

¹⁸ Viene en forma de anteproyecto de Ley de regulación del acceso a las profesiones de abogado y procurador, muy liberal, por cierto, ya que pretende condicionar el acceso al ejercicio profesional a la superación de un examen único para todo el Estado, dirigido y controlado por las propias corporaciones. Otra vez, ¡más barreras! Y van

Universitat de Barcelona y que más que un proceso fue una “merienda de blancos”, el resultado de la implantación del nuevo *plan de estudios* de derecho ha sido el siguiente: un alumno necesita entre 7 y 8 años de media para superar esta carrera de obstáculos. Durante el primer ciclo no ve ni una sola práctica ni siquiera por el forro (tampoco tiene tiempo para otra cosa, ni ganas los docentes). La proliferación de utilísimas *asignaturas* de libre elección y algunas optativas ha conducido al resultado de que un alumno medio tenga que realizar un promedio de 20 exámenes anuales (da igual que la *asignatura* tenga 3 o tenga 7 créditos, el examen siempre aparece).

Se ha organizado un mercado de asignaturas optativas, en el cual la matrícula no depende del interés o de las preferencias del alumno, sino del precio que cuesta sacarla (en algunos casos, simplemente calentando las bancadas). Los créditos de libre elección son ya toda otra cosa. Merecerían insertarse en la antología del disparate o en la colección de los grandes inventos del TBO del profesor Franz de Copenhague, a quien quiero rendir un homenaje póstumo¹⁹. El alumno puede obtener créditos de libre elección haciendo ganchillo o jugando al mus (actividades muy saludables, sin duda), o matriculándose (simplemente) en cursos *on-line*, que están muy de moda, por eso de las tecnologías de la información. En cambio el profesor no puede programar actividades de libre elección, como podría ser una simulación, porque la *figura* de estos créditos no está diseñada para ello y, aunque teóricamente fuera posible, debería pasar por el filtro de un *soviet* cuya composición se ignora pero cuyos miembros son elegidos democráticamente en un proceso plural y transparente, que asegura ante todo la presencia proporcional de todos y cada uno de los miembros de la “comunidad universitaria”. Algo parecido sucede en los *practica*²⁰. Y si piensa que podría hacerlo como *asignatura*, que se desengañe, porque aún obtenida la bendición del *soviet*, es necesario realizar una prematrícula (para no discriminar a nadie) que consiste en que los alumnos se apuntan en todas las listas de todas las asignaturas en el mes de julio y al empezar el curso se “desapuntan” cuando se enteran que hay que trabajar o pasar un examen. Pero la matrícula está cerrada ya y ningún interesado realmente puede matricularse porque le han cogido *la vez*. El profesor tampoco puede establecer prerrequisitos (no estaría bien visto o se negaría algún derecho) ni seleccionar a los alumnos (faltaría más, la universidad es un servicio público y, además, ¿cómo se haría entonces la matrícula?).

El resultado de todo este proceso tan ambicioso como extravagante²¹ ha sido el siguiente:

Primer ciclo ²² (150 créditos)	Segundo ciclo (150 créditos)
<i>Asignaturas obligatorias</i> (132 créditos)	<i>Asignaturas obligatorias</i> (132 créditos)
Ciencia política*	Derecho civil (familia)
Derecho civil I	Derecho mercantil I
Derecho constitucional I	Derecho civil (sucesiones)
Derecho romano	Derecho mercantil II
Historia del derecho	Derecho público de Cataluña*
Teoría del derecho ²³	Derecho administrativo II
Introducción al derecho procesal*	Derecho financiero y tributario I
Derecho civil I	Derecho procesal (civil)
Derecho constitucional II	Derecho del trabajo y de la seguridad social
Derecho penal I	Derecho civil catalán*
Economía política	Derecho mercantil III
Hacienda pública	Derecho procesal (penal)
Derecho administrativo I	Practicum I
Derecho civil III	Derecho eclesiástico del Estado

¹⁹ Su creador, Ramon Sabatés, acaba de fallecer en un asilo de la localidad barcelonesa de Sant Just Desvern. Era vecino mío.

²⁰ No entro ahora en valorar cómo se programan y que finalidades persiguen los llamados “*practica* internos”. Sobre el papel son muy atractivos, pero del dicho al hecho hay un buen trecho. Junto a *practica* que merecen este nombre, se programan otros que sólo sirven para repartir tarjetas de despachos profesionales. Lo mismo ocurre con los cursos de doctorado.

²¹ Hay que reconocer, en honor a la verdad, los notables y loables esfuerzos que está realizando el actual equipo de gobierno de la Facultad para intentar introducir un poco de racionalidad en tanto desatino; un desatino del que no son por supuesto responsables, sino víctimas inocentes e impotentes.

²² Las “*asignaturas*” acompañadas de un asterisco son de nueva introducción.

²³ Esta “*asignatura*” sustituye a la antigualla del “Derecho natural”. Se trata de una simple sustitución a efectos de la carga que representa para el alumnado, aunque el planteamiento y los contenidos por fortuna no sean los mismos.

Derecho internacional público	Filosofía del derecho
Derecho penal II	Practicum II
Instituciones de derecho comunitario*	Practicum III
	Derecho financiero y tributario II
	Derecho internacional privado

Si uno se toma la molestia de comparar las *asignaturas* comprendidas en el *plan de estudios* de 1992 con las del viejo plan de 1953 podrá comprobar sin sorpresa que no ha desaparecido ninguna (no hay obsolescencias, la vida sigue igual) y, en cambio, sí se han incorporado nada menos que 7 asignaturas nuevas, cuya oportunidad, conveniencia o necesidad no cuestiono. No hace falta ser un lince para descubrir que el “nuevo plan de estudios” no es otra cosa que el viejo maquillado. Aunque la mona se vista de seda ...

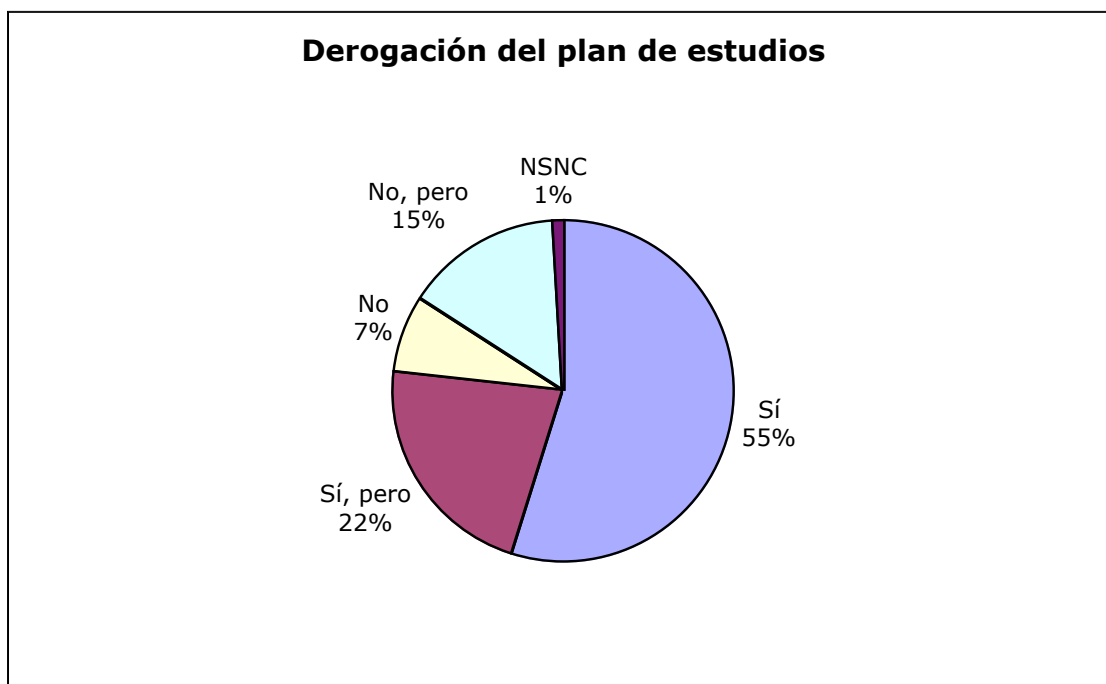
A ello hay que añadir que el alumno tiene que cursar 4,5 créditos optativos (una *asignatura*) y 15 de libre elección durante el primer ciclo (más o menos el equivalente a 4 *asignaturas*) y 15 créditos optativos (4 *asignaturas*) y otros 15 de libre elección (4 *asignaturas*) durante el segundo. Es decir, 13 *asignaturas* más. Resultado: el *plan de estudios* actual tiene 45 *asignaturas*, 20 más que el antiguo (casi el doble) y todo ello se pretende que el alumno lo curse en cuatro años. ¡Cuánto ingenio! ¡Cuánta innovación! ¿Qué mente tan brillante diseñó tamaña maravilla? Seguramente un genio formado en alguna prestigiosa universidad americana. ¿Se comprende ahora por qué un estudiante de derecho tarda como media exactamente el doble de lo que pretenden las famosas *Directrices* de los *Planes de Estudio*? ¿Vamos a formar mejores profesionales aumentando la carga (o la desagregación) de contenidos de los *planes de estudios*? La pregunta es retórica, pero ésta es exactamente la convicción de las autoridades educativas. Los resultados, por obvios, no merecen ser comentados. Eso sí, la verborrea cualitativamente va en aumento.

b. ¿Cuál es la opinión de los estudiantes?

En una encuesta realizada este año con una muestra de unos 100 alumnos, un 73% de los encuestados opinan que el actual plan de estudios es malo en sus distintos matices (muy malo, bastante malo o malo, a secas). En el proceso de tratamiento de la información se descubrió que algunos estudiantes ignoraban el significado de la expresión y, en ocasiones, lo asimilaban a metodología docente.



La respuesta no es menos elocuente cuando se les pregunta acerca de la conveniencia o necesidad de abrogar el plan de estudios vigente (téngase en cuenta que se les formula la pregunta sin ofrecer ninguna alternativa concreta)



Únicamente un 7% de estudiantes son partidarios de dejar las cosas tal como están. Conocida la opinión de los estudiantes, ¿cuál podría ser la propuesta?

c. ¿Hay alternativas?

Actualmente, en esta Facultad se está trabajando en la elaboración de una propuesta superadora del *plan de estudios* del segundo ciclo de derecho consistente en ofrecer toda la materia de forma integrada. Siguiendo parcialmente el modelo utilizado en la Universidad de Aalborg y ensayado con éxito, también, en la licenciatura de ingeniería química de la Universitat Rovira i Virgili, la idea consistiría en obtener de los diferentes departamentos comprometidos en la enseñanza del segundo ciclo actual la cesión de un porcentaje de los créditos obligatorios al proyecto común que se desarrollaría de forma integrada y mediante la metodología PBL, de suerte que cada área se podría reservar un número máximo de créditos para impartir los conocimientos teóricos que considerase imprescindible a través de lecciones magistrales, seminarios o metodologías más tradicionales, teniendo en cuenta que se pueden introducir mejoras de innovación incluso en el formato de la enseñanza tradicional. Considerando que se trata de estudiantes de segundo ciclo, a los cuales se les debe suponer que poseen un cierto bagaje teórico, sería aconsejable que los departamentos no se reservaran más del 25% de los créditos teóricos y cedieran el 75% al proyecto común.

Los créditos teóricos pueden ser impartidos en el mismo grupo que sigue el aprendizaje PBL o en el seno de cualquiera de los otros grupos ordinarios. La primera opción implica horas adicionales que pueden servir para justificar exigencias burocráticas impuestas por el *vicevicerrector de estadillos* correspondiente²⁴. En cambio la segunda opción puede ser más aconsejable para aquellos departamentos que disponen de menos personal y que van más cargados de docencia.

²⁴ La expresión la he tomado de Lorenzo Martín-Retortillo Baquer en su prólogo a la reimpresión de la obra de Giner de los Ríos *La universidad española*. Madrid: Civitas 2000. Por fortuna (no todo deben ser críticas) el documento del ministerio admite expresamente que "el reconocimiento de la labor docente de los profesores deberá incluir no sólo las horas dedicadas a impartir su docencia, sino también las dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos.

El proyecto común consiste en crear un *pool* con los créditos obtenidos por cesión y redistribuirlos en materias optativas agrupadas por temáticas o problemáticas que necesariamente implicarían varias áreas de conocimiento. Ello significa que haría falta llevar a término también una fuerte acción tutorial (tanto académica como institucional) para orientar los alumnos en la confección de sus curricula y en el seguimiento de su proceso de aprendizaje.

Conviene advertir que con este sistema ningún departamento pierde créditos de docencia (uno de los grandes argumentos para justificar las inercias), sino todo lo contrario. La experiencia debería llevarse inicialmente a la práctica como *plan piloto* paralelo al sistema tradicional. Es decir prever, uno o más grupos alternativos de docencia en sistema PBL que se añadirían a los actualmente existentes.

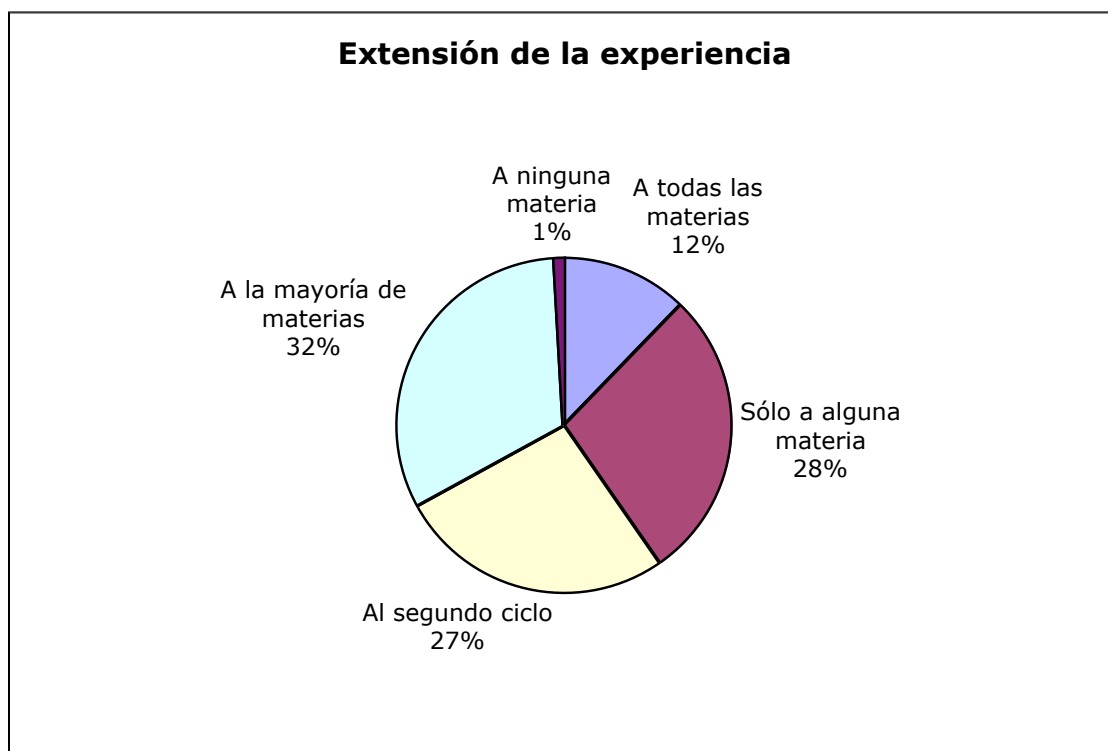
Punto de partida inicial:		Resultado:	
créditos obligatorios		créditos teóricos	
Derecho administrativo	9 + 6	Derecho administrativo	4,5 (3,6 ECTS)
Derecho financiero	15	Derecho financiero	4,5 (3,6 ECTS)
Derecho procesal	12	Derecho procesal	3 (2,4 ECTS)
Derecho del trabajo	9	Derecho del trabajo	3 (2,4 ECTS)
Derecho civil	15	Derecho civil	4,5 (3,6 ECTS)
Derecho mercantil	18	Derecho mercantil	0
Derecho int. privado	9	Derecho int. privado	2 (1,6 ECTS)
Derecho eclesiástico	6	Derecho eclesiástico	1,5 (1,2 ECTS)
Filosofía del derecho	4,5	Filosofía del derecho	4,5 (3,6 ECTS)
Total	103,5	Total	27,5 (22 ECTS)
Practicum	15	Practicum (externo):	4,5 (3,6 ECTS)
créditos optativos 15		Total:	0
créditos de libre elección 16,5		Total:	0
		créditos prácticos 118 (94,4 ECTS)	
Total	150	Total:	150 (120 ECTS = 3000 horas en 2 años)

Muestra de posibles créditos prácticos

Título	áreas implicadas
Nulidad, separación y divorcio	Civil, eclesiástico, Procesal, Int. privado
Contratación	Civil, Mercantil, Internacional privado
Derecho de la propiedad intelectual e industrial	Civil, Mercantil, Procesal, Int. privado, Penal
Derecho de la competencia	Mercantil, Administrativo, Int. privado, Procesal
Responsabilidad civil	Civil, Mercantil, Procesal, Int. privado
Derecho del medio ambiente	Administrativo, Civil, Internacional
Fiscalidad internacional	Financiero, Internacional privado
Derecho de sociedades	Mercantil, Internacional privado, Financiero
Derecho de la construcción	Civil, Administrativo, Procesal
La prueba en el proceso civil	Civil, Procesal, Int. privado
El proceso de ejecución	Procesal, Int. Privado
Arbitraje de derecho privado	Civil, Procesal, Mercantil, Int. privado
Prevención de riesgos laborales	Trabajo, Procesal, Administrativo
Derecho del trabajo	Trabajo, Internacional privado
Análisis económico del derecho	Todas
Lógica jurídica	Todas
Derecho de los consumidores	Civil, Mercantil, Administrativo, Int. privado
Simulaciones	Civil, Mercantil, Procesal, Penal, Administrativo
Negociación	Civil, Mercantil, Administrativo

La mayoría de las actuales asignaturas optativas podrían convertirse en créditos prácticos sin el menor esfuerzo, si bien sería conveniente introducir una perspectiva europea y acentuar la interdisciplinariedad, ya sea como parte de los créditos o como créditos propios (p. ej. derecho europeo de la competencia, derecho europeo de la propiedad industrial, derecho europeo de sociedades, etc.).

La opinión de los estudiantes en este punto también es importante porque refleja la convicción de que el proyecto es posible, incluso, desde la óptica del usuario del servicio. Preguntados los alumnos sobre la posibilidad de extender la experiencia de un aprendizaje en PBL a otras materias, la respuesta ha sido la siguiente: sólo un 1% no ve posible ampliarla o trasladarla a otras materias.



Téngase en cuenta que a los estudiantes no se les explicó cómo podrían impartirse las materias (en forma bloques que integran distintas áreas) y tampoco se les aclaró que *materia* no equivale a *asignatura*. Aún así, sólo un 1% (en la muestra, 1 estudiante) manifiesta que ello no es posible. Como hemos visto anteriormente, un 98% de los estudiantes afirma que recomendaría la experiencia. Los resultados no pueden ser más elocuentes.

A la luz de estas consideraciones propongo una nueva cuestión para la reflexión: ¿acaso no deberíamos preguntarnos que es lo que la sociedad actualmente exige a un jurista, antes de empezar a emprender cualquier reforma?

C. La evaluación en el contexto de los créditos ECTS

Por último no podemos dejar de realizar algunas consideraciones en torno a la evaluación de los estudiantes. En un sistema de aprendizaje concebido como un proceso, la evaluación de dicho aprendizaje debe basarse en la misma idea. Por esta razón hay que desterrar por completo cualquier sistema de evaluación de acto único en cualquiera de sus modalidades conocidas (examen oral, escrito, o de respuesta múltiple). Si ese proceso de aprendizaje²⁵ es, además, una pieza integrante de un sistema más complejo de comunicación, no hay duda de que la evaluación, en el cual se integra, participa igualmente, de esas mismas características.

²⁵ *Lernprozess*. La expresión ha sido tomada de Niklas Luhman. También es de Luhman la idea del sistema de comunicación (*Kommunikationssystem*).

Por ello, cualquier proyecto de evaluación que se ensaye debe tener en cuenta las siguientes premisas:

- ❑ El sistema de evaluación elegido condiciona el método de aprendizaje e influye en el aprendizaje mismo.
 - ❑ La alternativa a un sistema de evaluación de acto único debe consistir en una metodología procesual.
 - ❑ La evaluación implica un compromiso entre las partes que participan de un mismo proceso
- a. ¿Qué queremos evaluar?

La primera cuestión que debemos plantearnos en materia de evaluación es el objeto de esta actividad. Obviamente, un proceso significa dos cosas: una dinámica de continuidad y una pluralidad de elementos. Por tanto, la evaluación de los resultados del aprendizaje debe comprender tanto el proceso como el producto. En este punto hay que dejar bien claro que la evaluación del producto depende de la combinación de dos magnitudes distintas: esfuerzo y rendimiento. Con frecuencia se tiende a establecer una igualdad (esfuerzo = rendimiento) y esto es falso. Ello no significa que no deba valorarse el esfuerzo empleado, pero en cualquier caso debe insertarse en el proceso; el esfuerzo debe medirse a lo largo del tiempo y valorarse en relación con el rendimiento obtenido.

b. La taxonomía de Bloom

Para realizar esa valoración puede ser muy útil recordar la escala taxonométrica de Bloom que categoriza niveles de abstracción, en orden creciente, de los procesos de aprendizaje:

1. Conocimiento (recordar ideas, sucesos, datos ...)
2. Comprensión (comprender información, interpretar, trasladar a contextos nuevos)
3. Aplicación (utilizar la información, usar métodos, conceptos, teorías, resolver problemas, etc.)
4. Análisis (percibir parámetros de organización y significados ocultos, identificar componentes, elementos, organizar partes)
5. Síntesis (crear nuevas ideas, generalizar, relacionar, deducir, extraer conclusiones)
6. Evaluación (comparar y discriminar ideas, evaluar teorías, tomar decisiones razonadas, discriminar entre aspectos subjetivos y objetivos).

c. La perspectiva tradicional. Crítica.

La docencia tradicional en la universidad basada en la lección *magistral*, la *toma de apuntes*, el estudio individual y la evaluación con exámenes muestra muchos puntos débiles en relación con el proceso de aprendizaje.

Desde el punto de vista de la *docencia*, la clase *magistral* aprovecha a una minoría de estudiantes e incluso, en las mejores condiciones (oyentes muy motivados, buen orador), la atención del estudiante disminuye de manera espectacular a partir de los 16 minutos de exposición (un 40% del contenido presentado), llegando al 25% a partir del minuto 31 y al 20% en el minuto 46²⁶. De ahí que se recuerde muy poco el contenido expuesto²⁷, que se aprendan simplemente hechos de bajo nivel cognitivo, obviando el pensamiento, la crítica, el debate y el intercambio de ideas. El resultado es un aprendizaje uniforme (los estudiantes aprenden lo mismo y de la misma manera, “de oídas”) y no precisan mayor información que la suministrada en las aulas (el profesor quiere que “pongan” en el examen lo que él recita). En estas condiciones se comprende que los estudiantes no estén muy motivados y que no tengan interés en cambiar sus actitudes respecto a la capacidad y la aptitud de aprender. Se trata de un sistema que perdura desde la universidad medieval y que es muy económico, tanto para la institución (“da igual dar clase a 100 que a 300”), para el profesor (sirven los “papeles amarillos” del temario de una ya antigua *oposición*, el tiempo que ocupa es mínimo²⁸) y para el estudiante (“empolla” durante una semanita, “vomita” cuatro ideas mal aprendidas al precio [barato] de pasar un mal rato y a otra cosa mariposa: vacía

²⁶ Penner 1984, citado por Javier Bará (Técnicas de aprendizaje basado en problemas, UPC, Barcelona 2002).

²⁷ Verner & Dickinson, 1967, citados por Javier Bará (Técnicas de aprendizaje basado en problemas, UPC, Barcelona 2002).

²⁸ Es el llamado sistema de las tres tes (two hours, tuesday and thursday).

el “disco duro” y vuelta a empezar) y también muy cómodo²⁹, ya que éste busca su refugio y encuentra su seguridad en el anonimato; el sistema no le obliga a ningún grado de compromiso, le reconoce derechos (revisiones en triple instancia, lo cual convierte la evaluación en un “mercadeo”) y no tiene necesidad de arriesgar ni de tomar decisiones. Naturalmente, carece de libertad. No puede escoger contenidos, profesores, métodos, bibliografía ni sistema de evaluación y, en el fondo, tanto ellos como sus progenitores piensan que “ya les enseñará la vida”³⁰. La licenciatura se convierte así en una “carrera” (de obstáculos, por supuesto).

Desde el punto de vista de la evaluación, el pomposamente llamado *plan*³¹ de estudios organizado en *asignaturas*³² no puede culminar más que con un sistema más o menos ordenado de exámenes. Las *asignaturas* están únicamente orientadas a la adquisición de conocimientos necesarios y uniformes, se estructuran a través de un *programa*, cuyo nombre actual es el de *plan*³³ *docente* (los mismos perros con distintos collares), que no es más que un listado de temas que nunca llegan a explicarse por completo, pero que están ahí para que el alumno lo sepa; sepa que existe algo tan importante como la anticresis o el condominio de buque y que si no se explica es por falta de tiempo. ¿Cómo no va a faltar tiempo si en nuestra universidad se dedican ¡12 semanas³⁴ 12! sólo a exámenes, durante las cuales no hay ningún tipo de actividad académica. Los exámenes sólo dan información de los primeros niveles de la taxonomía de Bloom (conocimiento y comprensión) y obvian por completo los niveles altos (aplicación, análisis, síntesis, evaluación). Según Javier Bará, la experiencia demuestra (p. ej. Univ. de Twente, Países Bajos) que la presencia de PBL en proporción elevada en el currículum (>50%) tiende a afectar negativamente los resultados de los exámenes³⁵. Los expertos en educación matizan que con los exámenes se aprende algo, aunque se aprende poco. Ello no significa que haya que repudiarlos por completo, sino simplemente concederles la importancia que merecen que se deriva únicamente de su relativa aptitud para medir conocimientos básicos.

La respuesta a la pregunta que encabeza este epígrafe está clara: si sólo queremos evaluar conocimientos ya nos basta con los exámenes y, además podemos venderlo como tradición casi milenaria a algún museo antropológico (como la tuna, los pases de ecuador, las novatadas o los viajes fin de carrera). Si pretendemos evaluar el aprendizaje como proceso, deberemos recurrir también a otras alternativas.

d. Contribución de la evaluación al aprendizaje

Una última cuestión merece ser tratada antes de cerrar esta exposición en relación con el proceso de aprendizaje integrado en créditos ECTS. ¿En qué medida contribuye el sistema de evaluación a incrementar el aprendizaje del alumno? Hemos afirmado anteriormente que con el examen el alumno aprende algo, aunque aprende poco. ¿Y con sistemas alternativos de evaluación? En nuestra experiencia el sistema de evaluación utilizado ha constituido un incentivo importante para el estudio. Las cifras obtenidas a partir de una muestra aleatoria realizada con 90 alumnos son muy elocuentes sobre la impresión que tienen los estudiantes acerca de la contri-

²⁹ Después de presentar el primer día nuestro sistema de trabajo a los alumnos y pese a la supresión del famoso “examen final” sufrimos una deserción superior al 50% de la matrícula. En aquéllos grupos en los que la deserción no es posible (por no existir alternativas), una ligera mayoría de estudiantes (superior al 50%) se inclina por mantener el “examen final” como opción del alumno para ser evaluado.

³⁰ Seguro que más de una vez hemos oído ésta o similar expresión (“ya les suspenderá la vida”, “lo importante ya lo aprenderán luego”, etc.) Representa la crítica más atroz al sistema universitario y condensa su fracaso social. Estamos educando para esclavos en el peor sentido del término. Cómo no va a ser así, si nosotros mismos somos *servi*(dores) de la función pública, lo aceptamos y no hacemos nada por liberarnos del dogal pese a que algunas universidades, como a la que sirvo, en un alarde de pomposidad y ostentación (*ad pompam vel ostentationem*) posee un lema tan atractivo como inútil (*libertas perfundet omnia luce*). La libertad cotiza a la baja en las bolsas universitarias; el soviét, y el pensamiento único, al alza. Son valores seguros.

³¹ Subrayo la palabra “plan” como opuesta a “contrato” que significa libertad, voluntad, negociación y responsabilidad.

³² Obsérvese el contenido compulsivo del término. La semántica es de gran ayuda en estos casos.

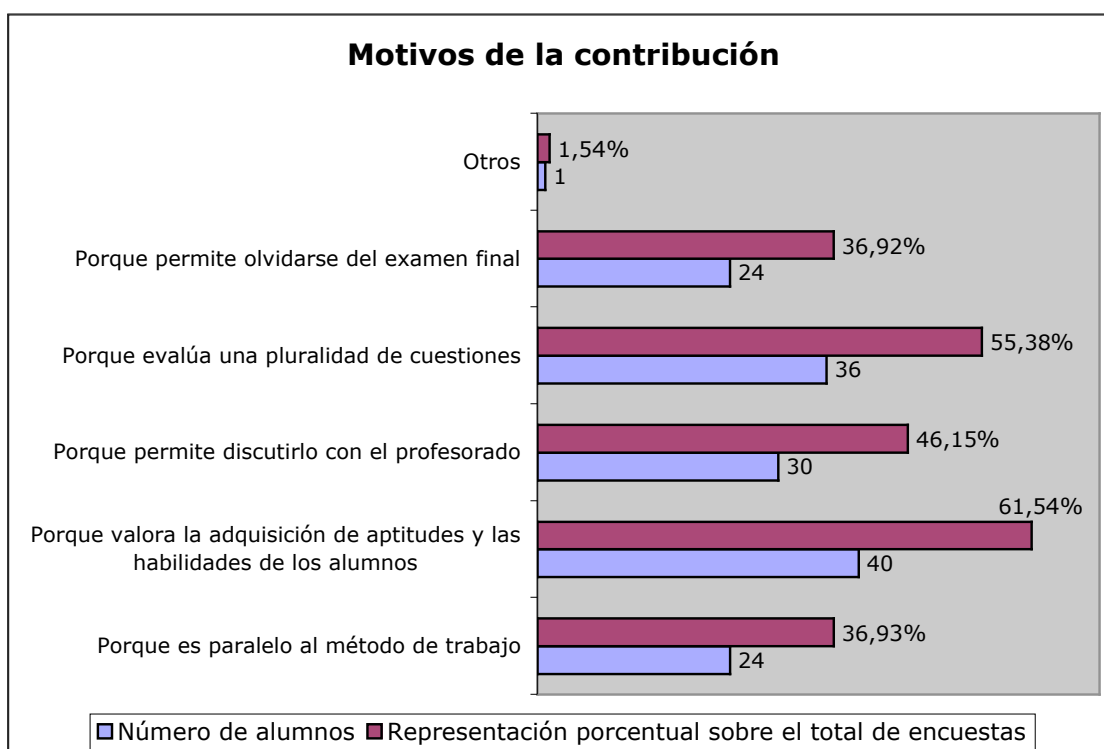
³³ De nuevo la palabreja “plan”. Aunque ahora nos lo pretenden hacer tragar como una información que orienta al estudiante sobre criterios de evaluación, metodología docente, bibliografía, etc. La mona sigue vistiéndose de seda. Soy romanista y chapado a la antigua. Prefiero el contrato al plan. Por ello no tengo plan docente, sino contrato docente.

³⁴ Prácticamente el mismo número de semanas lectivas de un cuatrimestre. Giner de los Ríos, (La Universidad Española, Madrid 1902) ya decía que nuestros alumnos más que estudiantes son “examinandos”.

³⁵ Javier Bará, Técnicas de aprendizaje basado en problemas, UPC, Barcelona 2002. En nuestro caso, es un comentario generalizado entre nuestros alumnos, con un buen rendimiento académico en PBL, que en el examen de las asignaturas ordinarias (léase en su peor acepción) rinden menos porque les obliga a “cambiar el chip” y porque a lo largo del cuatrimestre han estado únicamente concentrados en las materias que se imparten con metodología PBL.

bución de este sistema al incremento de su aprendizaje. Un 36 por ciento de los encuestados afirman que el sistema de evaluación ha mejorado su aprendizaje y un 37 por ciento señala que el sistema ha contribuido mucho a ello. En total, pues la cifra representa un 73% de los alumnos de la muestra. Si añadimos que un 17% piensa que ello ha contribuido bastante y un 6% que lo ha hecho de manera extraordinaria, la cifra asciende hasta el 96% y sólo un 4% opina que ha contribuido poco o nada. Un único estudiante (1%) manifiesta el deseo de poder contar con un examen final como alternativa.

Como muestra, se pueden ver en el siguiente gráfico los motivos que expresan los estudiantes sobre la forma de la contribución del sistema de evaluación a incrementar su aprendizaje.



Hay que destacar que el mayor porcentaje de estudiantes (61,54%) considera como hecho más positivo la valoración de la adquisición de habilidades y el desarrollo de aptitudes, que junto con la evaluación de una pluralidad de cuestiones (un 55,38%) ponen de relieve el rechazo a un sistema de evaluación centrado únicamente en la adquisición de conocimientos.

e. Conclusiones sobre la evaluación

La primera y principal conclusión que se obtiene es que la evaluación continuada contribuye de forma decisiva a estimular al alumno a seguir con su proceso de aprendizaje. Una gran mayoría de alumnos responden que el sistema de evaluación ha contribuido a incrementar su aprendizaje. La segunda, y no menos desdenable, consiste en que ese aprendizaje no sólo es mayor, sino mejor. La impresión que tienen los alumnos es que han aprendido *más y mejor* y a ello no es ajeno el sistema de evaluación. En tercer lugar, hay que señalar que también una importante porción de estudiantes señala como uno de los aspectos más positivos del sistema (corroborado por algunos comentarios libres) la autonomía en el proceso de aprendizaje. Pese a que a primera vista parezca que se incrementa el rigor y el control sobre los sujetos del proceso, en la práctica son éstos quienes tienen que construir su propio sistema de conocimientos y así lo advierten expresamente. En cuarto lugar, el contrato docente, la autoevaluación y la evaluación negociada incrementan el sentido de la responsabilidad. El estudiante toma conciencia de que sólo él es responsable de sus propios actos y acaba por aceptarlo, pese que le resulta difícil en un principio. Esta idea supera el estricto marco educativo y hay que ponerla en conexión con la autonomía en el proceso de aprendizaje. Sólo se es autónomo, es decir libre, en la medida en que se es responsable. No descubrimos nada nuevo, ya lo pusieron en evidencia los juristas romanos, padres de nuestro actual derecho privado. El pacto libre, es decir, el contrato, y la responsabili-

dad son dos de las instituciones básicas del *ius civile*, el derecho de los ciudadanos. Por ello nuestro proyecto lleva por título *Escola de ciutadans* ("Escuela de ciudadanos").