

Propuestas prácticas en la docencia de Derecho Mercantil y Derecho Procesal para la adquisición de competencias de ejercicio de la abogacía

Fernando DÍEZ ESTELLA
C. Universitario Villanueva
fdiez@villanueva.edu

Mercedes DE PRADA RODRÍGUEZ
C. Universitario Villanueva
mprada@villaneuva.edu

Resumen:

Uno de los indicadores clave de la calidad en el EEES es la inserción de los egresados en el mercado laboral. Existe un nuevo marco legal habilitante para colegiarse, y cuyo elemento clave son precisamente las habilidades y competencias adquiridas en los estudios de Grado y Postgrado. Sobre la base de la docencia del Derecho Procesal y el Derecho Mercantil, y la implementación de experiencias prácticas de innovación docente, se proponen una serie de pautas en este sentido.

Palabras clave: EEES; Competencias jurídicas; abogacía; empleabilidad.

Proposals practices in teaching Business Law and Litigation for the acquisition of skills

Abstract:

One of the key indicators of EHEA is the employability of graduated law students. Along with the new regulation concerning becoming a lawyer in Spain, precisely the acquisition of such skills and competences is essential in the design and implementation of the new degrees. We analyse this issues regarding the teaching of two subjects: Commercial Law and Procedural Law.

Key Words: EHEA; lawyering skills; employability.

Referencia normalizada:

Diez Estella, F. y De Prada Rodríguez, M. (2014): Propuestas prácticas en la docencia de Dº Mercantil y Dº Procesal para la adquisición de competencias de ejercicio de la abogacía. *Historia y Comunicación Social*. Vol. 19. Núm. Especial Febrero. Págs. 119-132.

Sumario: 1. Introducción. 2. El diseño de planes de estudios orientado al ejercicio de la abogacía y la formación en competencias y habilidades. 3. Dos experiencias prácticas de docencia orientada al ejercicio de la abogacía: Derecho Mercantil y Derecho Procesal. 4. Conclusiones.

1. Introducción

Como es bien sabido, el aseguramiento de la calidad educativa en la enseñanza superior se sitúa como uno de los puntos prioritarios en el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y en la implantación en la Universidad española de lo que se ha venido en llamar el “modelo Bolonia”.

Puede afirmarse que parte de esta calidad viene medida en términos de mejora de uno de los conceptos que más protagonismo ha cobrado en este modelo de Bolonia: la *empleabilidad* de los titulados. A los efectos que nuestro estudio aborda, los alumnos de Facultades de Derecho, esto se traduce –en una gran mayoría– en su incorporación a los bufetes de abogados¹. Naturalmente habrán de tenerse en cuenta también otras áreas posibles de trabajo de un licenciado en Derecho (desde la Función Pública, tras superar las pertinentes oposiciones, a la asesoría jurídica de empresa –como abogado *in company*–, el trabajo en Fundaciones, ONG’s, etc.).

En estas páginas se lleva a cabo un análisis crítico de la experiencia acumulada desde la implantación del modelo Bolonia en la Universidad. Este análisis se realiza sobre la base de la docencia de dos asignaturas cuyo entronque con el ejercicio de la abogacía es más patente, el Derecho Procesal y el Derecho Mercantil, y la implementación de experiencias prácticas de innovación docente, se proponen una serie de pautas para: 1) diseñar programas docentes orientados a la empleabilidad; 2) planificar actividades –académicas y extra académicas– prácticas que faciliten el posterior ejercicio de la abogacía; 3) orientar los estudios de Derecho hacia los despachos profesionales.

La formación en competencias y habilidades se ha convertido en el eje vertebrador de la nueva regulación en España de acceso a la profesión de abogado –y procurador– plasmada en el Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales. Como es bien conocido, una de las principales novedades que esta regulación prescribe es la obligatoriedad de un Máster de Acceso como requisito para la colegiación. A ello haremos también referencia en este trabajo.

El esquema que seguiremos será el siguiente: tras este apartado de introducción, se analizará, con carácter general, en el epígrafe II, la orientación de los programas docentes hacia la empleabilidad. Aquí la pregunta que nos haremos será la de si los actuales planes de estudio de Derecho preparan o no efectivamente a los estudiantes para el futuro ejercicio de la abogacía. A continuación, en el epígrafe III, cobra protagonismo como objeto de examen la cuestión de la formación en competencias y habilidades. Sentadas estas premisas, en el epígrafe IV se exponen dos experiencias

1 Así lo reconoce la Memoria justificativa del Máster Universitario de Acceso a la Profesión de Abogado, presentada por la Universidad Complutense de Madrid para su verificación por la ANECA, cuando señala (punto 2.1.2) que “*acceder a la colegiación y al ejercicio de la abogacía es la vía de inserción laboral más habitual para quienes realizan estudios universitarios de Derecho*”.

prácticas, que pretenden ser una respuesta –o una propuesta- a la pregunta formulada anteriormente: se trata de la docencia de las asignaturas de Derecho Procesal y Derecho Mercantil en el Centro Universitario Villanueva, desde la óptica de su orientación práctica. Finalmente, en el epígrafe IV se ofrecen una serie de conclusiones a este trabajo.

2. El diseño de planes de estudios orientado al ejercicio de la abogacía y la adquisición de habilidades y competencias.

Como se ha señalado en la introducción, uno de los elementos claves de todo el proceso de reforma de los planes de estudio de Derecho en la Universidad española, derivado de la implantación del “modelo Bolonia”, es acercar al alumno que termina su carrera al mercado laboral. Efectivamente, y de ello hablaremos más detenidamente en un apartado posterior, se había detectado² la existencia de un enorme *gap* entre la formación que se imparte en las Universidades y los requerimientos y demandas del mercado laboral, brecha que era necesario cubrir. En el caso que nos ocupa, los estudios de Derecho, esta cuestión se ha abordado frontalmente en fechas muy recientes con motivo de algunas reformas legales sobre el ejercicio profesional jurídico.

En efecto, la formación en competencias y habilidades es el eje vertebrador de la nueva regulación española de acceso a la profesión de abogado y procurador. En efecto, el R.D. 775/2011 que aprueba el Reglamento³ que desarrolla la Ley de Acceso a la Abogacía (en adelante, *Reglamento de Acceso*) parte de la premisa de que la Ley 34/2006 tiene como objetivo principal mejorar la capacitación profesional de los abogados, y que “*para alcanzar el objetivo de una capacitación profesional especialmente cualificada la ley establece un sistema de formación en la excelencia que tiene tres pilares básicos: la realización de un curso formativo específico en el que se han de adquirir un conjunto de competencias profesionales específicas, el desarrollo de un periodo de prácticas externas y la realización de una evaluación de la aptitud profesional que culmina el proceso de capacitación con carácter previo a la inscripción*”.

2 Vid., entre otros, *Informe Universia – Accenture: las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad – Empresa*, disponible en: <http://universitarios.universia.es/especial.jsp?idEspecial=18&title=FORMACION-COMPETENCIAS-GARANTIA-FUTURO&idSeccion=10> (consultada por última vez el 20 de mayo de 2013). En el estudio se extraen numerosas conclusiones, que deberían servir –en opinión de los autores, y en línea con lo que estamos analizando en esta Comunicación- para provocar un cambio en la educación superior, con el fin de ajustarla a las demandas reales del mercado de trabajo. Este estudio es pionero al considerar a las tres partes implicadas: responsables de contratación, universidades y estudiantes.

3 Real Decreto 775/2011, de 3 de junio, por el que se aprueba el Reglamento de la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de Abogado y Procurador de los Tribunales, *B.O.E.* núm. 143, de 16 de junio de 2011.

ción en el correspondiente colegio profesional”⁴. Y sigue insistiendo, a la hora de regular la configuración de los cursos de formación, en que “*deben garantizar la adquisición de las competencias exigidas para cada profesión*”, y que por parte de tanto el Ministerio de Justicia como el de Educación, la evaluación final de la aptitud profesional “*tiene como finalidad asegurar que todos los profesionales hayan adquirido las competencias necesarias para el ejercicio de la abogacía o de la procura*”.

Estas competencias son detalladas en el art. 3.1 del Reglamento de Acceso al señalar las competencias jurídicas que los estudiantes de títulos universitarios de Grado en Derecho deberán acreditar haber adquirido.

Estas se consideran las competencias jurídicas “genéricas”, las específicas de la abogacía vienen recogidas en el artículo 10 del Reglamento. Una primera reflexión es, ¿era necesario hacer estas dos “listas”, las ocho genéricas y las quince específicas? ¿Se trata de un catálogo *numerus clausus* o es meramente orientativo? Nuestra opinión es que la técnica legislativa adoptada es muy defectuosa, y que la formación⁵ de los abogados no se resuelve estableciendo un catálogo de competencias, a modo de *check-list*, como si la cualificación para el ejercicio de esta profesión se obtuviera con la mera adquisición de... ¿todas ellas? ¿Una mayoría suficiente?

A esto se añade el hecho de que este catálogo de competencias propuestas por el Reglamento de Acceso no coincide con el establecido por el Consejo General de la Abogacía, que prevé que toda escuela que establezca un curso de formación jurídica deberá incluir un plan de estudios que permita alcanzar el desarrollo de los objetivos que señala el artículo 18 del preceptivo Reglamento de Homologación⁶, y que viene a constituir básicamente una tercera lista de dieciséis competencias, añadidas a las anteriormente citadas.

Para añadir un punto más de incertidumbre y confusión, nada sin embargo se dice en el Estatuto General de la Abogacía, aprobado⁷ por el Pleno del CGAE el pasado 12 de junio de 2013, cuyo texto hace expresa mención a las reformas recientes a que venimos haciendo referencia en estas páginas, y paradójicamente en ningún sitio de su extenso articulado se nombran o enumeran las competencias que debería tener un abogado.

4 Preámbulo Reglamento de Acceso (el subrayado es nuestro).

5 Se resuelve diseñando planes de estudio e implementando las correspondientes metodologías docentes que aseguren su adquisición. *Vid.*, a este respecto, DE MIGUEL DÍAZ, M. (coord.), *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias*, Alianza Editorial, Madrid 2006.

6 REGLAMENTO PARA LA HOMOLOGACIÓN DE LAS ESCUELAS DE PRACTICA JURIDICA Y LAS PRÁCTICAS DE INICIACIÓN A LA ABOGACÍA (aprobado por el Pleno del CGAE de 24-09-04 y modificado por el Pleno de 17 de febrero de 2006) Incluye las modificaciones acordadas por la Comisión Mixta Comisión de Formación del Consejo General de la Abogacía Española-Consejos Autonómicos de Colegios de Abogados de fechas 19 de octubre, 18 de diciembre de 2006 y 18 de enero de 2007, disponible en la web <http://www.cgae.es>.

7 <http://www.abogacia.es/2013/06/17/aprobado-por-unanimidad-el-nuevo-estatuto-general-de-la-abogacia/> (consultada por última vez el 28 de junio de 2013).

Por ello, la doctrina que se ha ocupado de estas cuestiones, ha puesto quizá más esfuerzo en intentar clasificar estas competencias que en evaluar su incidencia real en la empleabilidad de los alumnos. Así, se ha propuesto⁸ una taxonomía de la lista que ofrece el Reglamento del CGAE que las clasifica en *instrumentales*, *interpersonales* y *sistémicas*. El objetivo de nuestro trabajo no es ahondar en este sentido, sino intentar analizar la virtualidad de dichos catálogos para la consecución de los fines propuestos, y ofrecer una serie de experiencias prácticas en las que pensamos que los alumnos de una Facultad de Derecho sí han adquirido una serie de habilidades y competencias que son precisamente las que se les van a exigir en el ejercicio de la abogacía.

Por tanto, y para concluir este apartado, simplemente señalar que vemos conveniente una “simplificación” de este tipo de catálogos, y su mejor sistematización, de cara a facilitar el proceso tanto de enseñanza (por parte del profesorado de las Facultades o Centros), como de aprendizaje (por parte de los alumnos), como de evaluación (por parte de las entidades públicas que tienen que certificar la adquisición de las mismas como por parte de los despachos que quieren incorporar a los abogados). Proponemos, en este sentido, que se adopte un catálogo más parecido al propuesto por la ABA hace ya más de 20 años, en su conocido informe⁹ dirigido a reducir el *gap* existente entre las Facultades de Derecho y el Ejercicio de la Abogacía.

De todo lo anterior se deduce que no sólo el alumno, también el profesor¹⁰ universitario ha debido actualizarse; incluso un nuevo lenguaje académico ha surgido de este proceso. Vocablos como *competencias*, *capacidades*, *perfiles profesionales*, *tareas*, *aptitudes*, *destrezas*, *etc.*, han empezado ya a formar parte del lenguaje cotidiano del claustro académico que está formando parte de la implantación de Bolonia en las Universidades¹¹.

En la práctica, este nuevo enfoque supone que el estudiante pasa a ser el sujeto activo de la enseñanza; la docencia –entendida como transmisión de conocimientos– no es el único elemento integrante de este proceso. Hay un cambio de paradigma, y por tanto se exige del profesorado un nuevo estilo docente, en el que frente a la clásica clase presencial basada en el método de la lección magistral se empleen las nuevas tecnologías, nuevos recursos didácticos¹², y –en el fondo– cuantos medios humanos

8 TOMÁS MARTÍNEZ, G., “Competencias en la formación para el acceso a la abogacía”, *Revista de Educación y Derecho*, nº 1, Octubre 2009-Marzo 2010, págs. 6 y ss.

9 *Legal Education and Professional Development – An Educational Continuum. Report of the Task Force on Law Schools and the Profession: Narrowing the Gap*, American Bar Association, July 1992.

10 *Vid.*, a este respecto, DAY, C., *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*, Ed. Narcea, Madrid 2007.

11 Los autores de esta Comunicación quieren agradecer a los ponentes del curso “*La Formación en Competencias en el Espacio Europeo de Educación Superior*”, celebrado en el Instituto de Ciencias de la Educación (Universidad Complutense de Madrid), los días 13, 14, 15 y 16 de febrero de 2006, sus valiosas aportaciones y sugerencias.

12 *Vid.*, sobre esta cuestión, PARCERISAARAN, A. (coord.), *Materiales para la docencia universitaria*, Ed. Octaedro / ICE – UB, Barcelona 2005.

y materiales contribuyan a un aprendizaje en parte en colaboración (en pequeños grupos, promoviendo el trabajo en equipo¹³) y en parte individualizado, pero en todo caso participativo¹⁴. Se trata, en definitiva, de crear nuevos entornos de aprendizaje a partir de nuevas estrategias docentes.

Partiendo de la base de que la Licenciatura de Derecho no ha formado parte fundamental de Proyectos como *Tuning I y II* o *Tendencias IV*¹⁵ donde se ha hecho un seguimiento de la implementación de los nuevos modelos de aprendizaje, nos encontramos ante un título superior (Derecho) en el que la innovación docente está en fase experimental. Ahora bien, no podemos olvidar que la formación en competencias debe ajustarse a los objetivos propuestos de cada asignatura y, por tanto, debe cumplir los criterios establecidos en la guía docente de cada una de ellas, tal y como explicamos más adelante.

En cuanto al segundo objetivo, el de la excelencia académica, uno de los retos más difíciles que se le presentan a un profesor de universidad es el de conocer con precisión la calidad de su labor docente. Sin esa evaluación no resulta posible mejorar los métodos y los contenidos de las clases. Este reto suele afrontarse desde dos perspectivas distintas¹⁶: la primera, la más tradicional, es la de los cuestionarios que intentar obtener datos de determinadas dimensiones asociadas a la labor docente y que han llegado a convertirse en toda una corriente de investigación en el campo universitario¹⁷. El segundo enfoque, más reciente, establece modelos que parten de la autoevaluación como núcleo de un proceso reflexivo y participativo que permita describir y valorar la realidad.

En esta línea se encuentran el Plan de Calidad de las Universidades en su primera y segunda convocatoria, así como numerosos estudios desarrollados en los últimos años¹⁸. Esta segunda manera de entender la evaluación supone un añadido fundamental: la necesidad de involucrar al profesorado de forma activa y positiva en este

13 Sobre este tema, *Vid.*, EXLEY, K., DENNICK, R., *Enseñanza en pequeños grupos en Educación Superior. Tutorías, seminarios y otros agrupamientos*. Ed. Narcea 2007.

14 *Vid.*, con carácter general, LÓPEZ NOGUERO, F., *Metodología participativa en la Enseñanza Universitaria*, Ed. Narcea, Madrid 2005.

15 Los trabajos elaborados por *Tuning I y II*, así como por *Tendencias III y IV (Universidades Europeas: puesta en práctica de Bolonia por parte de las Universidades)*, de la EUA (*European University Association*) nos han servido para conocer el grado de implantación del Proceso Bolonia en todas las universidades europeas así como para sopesar los pros y contras de los modelos docentes utilizados.

16 MUÑOZ CANTERO, RÍOS DE DEUS, ABALDE PAZ (2002) "Evaluación docente vs evaluación de la calidad" *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa*, v.8, n.2, 103-134.

17 PÉREZ JUSTE, R., "La calidad como reto en la universidad", en APOCADA, P. y LOBATO, C. (Eds): *Calidad en la universidad; orientación y evaluación*, Barcelona, 1997.

18 En el mencionado artículo de MUÑOZ CANTERO (2002) se citan los de GONZÁLEZ GONZÁLEZ, D.; LÓPEZ FUENTES, R.; HIDALGO DÍEZ, E.; GARCÍA LUPIÓN, B. y PEGALAJAR MORAL, M. (1999) "Evaluación del Profesorado Universitario por los Alumnos", en *Nuevas realidades educativas, nuevas necesidades metodológicas*, AIDIPE, Facultad de CCEE, Universidad de Málaga, 1999, págs. 228-232.

proceso. A este respecto, como ya hemos señalado en otra ocasión¹⁹ (y por ello no vamos a extendernos aquí en esta cuestión), nos parece esencial la puesta en práctica de medios de evaluación de la calidad, en los cuales es perentorio que los profesores²⁰ realmente se involucren, así como el prestar más atención a lo que los propios alumnos piensan y perciben de la calidad de la enseñanza que reciben²¹.

En nuestra opinión, pese a las carencias y deficiencias del “modelo Bolonia”, en el caso concreto que nos ocupa, la carrera de Derecho, un aspecto en el que desde luego se ha dado un paso adelante es en orientar los estudios hacia el ejercicio de la abogacía. Desde luego, pueden ser más o menos discutibles los listados o catálogos de competencias, y más o menos exitosa la implementación de metodologías docentes que lleven a una efectiva adquisición de las mismas, pero lo cierto es que abandonar los modos de enseñanza puramente teóricos hacia otros modelos que, sin merma de la necesaria transmisión de conocimientos, incidan también en la adquisición de habilidades y competencias, lleva a que los alumnos que obtengan sus títulos universitarios de Derecho estén más cerca de ser futuros abogados.

La doctrina²² que se ha preocupado de estudiar esta problemática ha propuesto, como metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias, básicamente las siguientes: las clases teóricas, los seminarios y talleres, las clases prácticas, las prácticas externas, las tutorías, el estudio y trabajo en grupo, y el estudio y trabajo autónomos del estudiante. Estas “modalidades”, o maneras de organizar y llevar a cabo los procesos de enseñanza-aprendizaje son todos referidos al horario presencial, o semipresencial, y nos parecen insuficientes para la efectiva adquisición de las competencias y habilidades que requiere la profesión de abogado.

Por ello, desde la experiencia acumulada en la docencia de dos asignaturas de marcado carácter práctico (Derecho Mercantil y Derecho Procesal) y orientado al ejercicio de la abogacía, se exponen a continuación algunas propuestas prácticas que completan dichas modalidades.

19 DÍEZ ESTELLA, F., “La calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: Una propuesta metodológica para su evaluación y mejora en los estudios de Derecho”, en *Innovación educativa en Derecho constitucional. Recursos, reflexiones y experiencias de los docentes*, Lorenzo Cotino Hueso, Miguel Angel Presno Linera (coord.), Ed. Universidad de Valencia, 2010.

20 *Vid.*, con carácter general, GROS SALVAT, B. y ROMANÁ BLAY, T., *Ser profesor; palabras sobre la docencia universitaria*, Ed. Octaedro, ICE – UB, Barcelona 2004.

21 *Vid.*, a este respecto, DÍEZ ESTELLA, F., *Implementing Bologna Process: Taking into Account What Students Think and Improving Professor's Performance in Class* (November 1, 2010); disponible en SSRN: <http://ssrn.com/abstract=1831119>

22 *Vid.*, por todos, DE MIGUEL, M., *op.cit.*, págs. 21 y ss.

3. Dos experiencias prácticas de docencia orientada al ejercicio de la abogacía.

En el Área de Derecho y Empresa del Centro Universitario Villanueva (UCM) utilizamos, desde hace años, distintas herramientas didácticas para apoyar la enseñanza de los programas de las asignaturas jurídicas y empresariales. Nuestro objetivo es el diseño de asignaturas que orienten y preparen a los alumnos hacia el ejercicio de la profesión y la empleabilidad. Si bien el Centro ha sido pionero en este aspecto, tras la implantación del EEES, si cabe con mayor incidencia, hemos seguido aplicando y actualizando estos mecanismos de aprendizaje con visibles y positivos resultados²³.

Conforme a este planteamiento, se señalan a continuación cuáles han sido los recursos didácticos y la metodología seguida para impartir la asignatura de Derecho Mercantil. Es evidente que pueden llevarse a cabo una variedad casi ilimitada de metodologías orientadas a la adquisición de competencias y habilidades y no meramente a la transmisión de conocimientos, tal como lo demuestra la experiencia reciente en algunas de las mejores universidades del mundo, como Harvard²⁴, y de ello pueden encontrarse referencias en la abundante bibliografía existente²⁵; aquí nos limitaremos a dejar constancia de las empleadas en el Centro Universitario Villanueva.

- (i) El temario de la asignatura elaborado por el profesor, está colgado en la página web²⁶ de la asignatura.
- (ii) Las clases presenciales parten del supuesto de que el alumno trae ya leído el tema o los contenidos que se van a exponer, conforme al programa detallado que se les entrega el primer día de clase.
- (iii) Al comienzo o final de la clase, se dedica un tiempo de entre 15 a 25 minutos a la discusión de un “Ejercicio de clase”, que se elabora y evalúa en la propia aula.
- (iv) A lo largo de todo el curso, y a los efectos de obtener la correspondiente calificación del 33% de la asignatura consistente en la elaboración de “Casos prácticos”²⁷, se hace entrega a los alumnos de materiales de trabajo más elabo-

23 El EEES se centra en un aprendizaje autónomo y tutorizado del alumno que implica una modificación del rol del profesor y en el que sus métodos y estrategias didácticas, los materiales de apoyo y procesos de evaluación han de cambiar. Son tres los principios fundamentales que inspiran el modelo Bolonia: la competitividad o capacidad para atraer estudiantes europeos y de terceros países; la empleabilidad, centrandolo en aquello que es relevante para el mercado de trabajo y tener un sistema claro que certifique que esos resultados son alcanzados; la movilidad interna y externa de estudiantes, profesores y personal

24 “Harvard University Leads Interactive Teaching Method”, By Linda K. Wertheimer, *The Boston Globe*, April 24, 2007.

25 MCKEACHIE, WILBERT J., *Teaching Tips: Strategies, Research, and Theory for College and University Teachers*, Boston: Houghton Mifflin Co. (1999).

26 <http://www.villanueva.edu>

27 Es conocido que el inventor del “método del caso” en el ámbito jurídico es Christopher C. Langdell, que fuera decano de Harvard Law School, y en la actualidad hay una corriente crítica de su incidencia

rados, cuya resolución requiere un determinado número de horas de trabajo, y cuya entrega se exige por escrito. La elaboración de los mismos se recomienda que se haga en los grupos designados a tal efecto, o incluso en sub-grupos, que facilite la discusión sobre las cuestiones planteadas y el intercambio y confrontación de posturas enfrentadas.

- (v) Como ha quedado dicho en un epígrafe precedente, un 33% de la evaluación final de la asignatura corresponde a la elaboración de un trabajo de investigación. (vi) Además de la dirección académica específica del trabajo de investigación, el alumno cuenta con un asesor académico de la asignatura que, mediante una serie de entrevistas personales a lo largo del curso (preferiblemente tres –como mínimo–, una al comienzo del curso, otra después de los exámenes parciales de febrero, y una tercera antes de los exámenes finales de junio) hace un seguimiento de diversos aspectos relacionados con la evolución del proceso de aprendizaje: comprensión de los conceptos esenciales, elaboración de los casos prácticos, intervención en clase, etc. Como veremos en un epígrafe posterior, el papel de este asesor –que reviste una caracterización próxima a la figura del tutor tradicional, aunque con perfiles y cometidos distintos– es esencial en la consecución de los objetivos propuestos.
- (vii) Como complemento a la formación impartida en el aula, los recursos bibliográficos existentes en la Biblioteca y en las Bases de Datos informáticos que los alumnos deben consultar, el trabajo personal o en grupo, y la tutoría académica personal, se realizan, a lo largo del curso, visitas a diversas Instituciones jurídicas, empresariales, profesionales, etc.
- (viii) Finalmente, para evitar que la única valoración que haga el propio alumno de la asignatura tenga lugar al final del curso, una vez que ya no cabe la posibilidad de corregir algún aspecto o mejorar alguna carencia que aprecien, se le pide, de forma continua, y de acuerdo con lo convenido con ellos al principio de curso, *feedback* sobre la metodología y recursos empleados. Esto se lleva a cabo a través de los *one-minute-paper*²⁸, consistentes en la redacción, de forma anónima, y en cinco minutos, de una breve nota en la que expresan libremente su opinión sobre el contenido concreto de una clase, la eficacia de una práctica,

en la formación universitaria en Derecho. *Vid.*, a este respecto (y abordando otros muchos temas interesantes en relación con el contenido de esta Comunicación), BÖHMER, M., *La enseñanza del derecho y el ejercicio de la abogacía*, Ed. Gedisa – Biblioteca Yale de Estudios Jurídicos, Barcelona 1999.

28 Sobre su difusión en el ámbito de la educación universitaria en EE.UU., *Vid.*, LIGHT, R., *Making the Most of College. Students speak their minds*, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts), 2001. En esta obra, sobre la base de miles de cuestionarios enviados a alumnos, y cientos de entrevistas personales, el autor lleva a cabo un exhaustivo estudio de las opiniones y preferencias de los estudiantes de los principales *College* norteamericanos, extrayendo conclusiones muchas veces sorprendentes sobre qué es lo que de verdad valoran y demandan estos estudiantes. Pese a que muchas de estas conclusiones no son trasladables –por las inherentes diferencias de sistema y cultura universitaria– a nuestro ámbito docente, otras muchas sí, y las que de momento hemos ido poniendo en práctica han sido siempre exitosas entre los alumnos.

la idoneidad de los materiales o medios empleados, o cualquier otra cuestión particular del proceso de aprendizaje.

En el contexto que se ha venido señalando en este trabajo, la asignatura de Derecho Procesal tiene una importancia crucial en el desarrollo de la formación jurídica del alumno y su cualificación profesional por su contacto con la realización práctica de los contenidos jurídicos. Nuestra asignatura presenta unos contenidos formativos básicos y generales que, en gran medida, forman parte de todas las restantes materias del Derecho público, sin olvidar aquellos aspectos más específicos que caracterizan la materia de Derecho Procesal proyectada sobre los sectores de la realidad social y jurídica en los que tiene un especial marco de aplicabilidad y, sobre todo, en la práctica y usos forenses²⁹.

En el desarrollo de la licenciatura y, actualmente, en el Grado, hemos comprobado la eficacia³⁰, junto a las clases teóricas, de la utilización de otros materiales e instrumentos metodológicos complementarios para establecer lugares de aprendizaje que sean lo más parecido a la realidad profesional en la que van a desarrollarse³¹.

Nuestro objetivo es transmitir los conocimientos propios de nuestra disciplina y comprobar que los alumnos los adquieren, además, de que alcancen las destrezas básicas que son imprescindibles: la de leer, comprender y analizar críticamente textos jurídicos; la de redactar textos y documentos relacionados con actuaciones de carácter procesal y la de expresarse en un ámbito jurídico con precisión y capacidad argumentativa. Todas ellas enfocadas a garantizar la formación integral del alumno y capacitarlo en los instrumentos necesarios para el ejercicio profesional³².

3.1. Resolución de casos prácticos, tests y comentarios de sentencias.

A fin de favorecer las explicaciones de la materia dadas en clase, su estudio y posterior evaluación, se proponen tanto casos prácticos, como resolución de tests y comentarios de Jurisprudencia y otras técnicas de aprendizaje activas. Como es sabido, para la construcción del conocimiento es necesario que el alumno atraviese un proceso de elaboración: seleccionando y organizando la información y estable-

29 MONTERO AROCA, J., *Derecho jurisdiccional. Parte General*, (Gómez Colomer; Montón Redondo, Barona Vilar), Valencia, 2010, pp.12 y ss., afirma que “junto al derecho oficial de las universidades que era el romano, existía otra corriente doctrinal que centraba su atención en las *leyes patrias*, corriente a la que hay que calificar de *práctica*: Una parte de la misma, se autocalificaba de *forense*, pretendía explicar cómo se realizaban los procesos ante los tribunales, cuál era la manera de actuar de éstos”.

30 CLAVERO, B., “La docencia del Derecho en España”, en: http://e-archivo.uc3m.es/bitstream/10016/13905/2/reflexion_clavero_CIAN_2009.pdf

31 *Vid.*, FERNÁNDEZ MARCH, A., “Nuevas metodologías docentes” en: http://www.upn.es/innovación/cd/02_formacion/talleres/nuevas_metodologias_docentes_2.pdf”.

32 BERNARDO SAN JOSÉ y PEITEADO MARISCAL, “Creación y uso de guías docentes. Organización y gestión de recursos docentes”, en *El aprendizaje del Derecho Procesal* (dir. Picó i Junol) pp. 125 y ss.

ciendo relaciones que le llegan por diferentes medios³³; la realización de estas actividades complementa el estudio y conocimiento de la asignatura y pone un mayor acento en la aplicabilidad práctica de los conocimientos adquiridos. En el desarrollo de nuestra disciplina, está demostrada la efectividad de todas estas actividades y su consideración de excelente metodología de aprendizaje³⁴.

A través del método del caso el discente “aprende a aprender” y se estimula el desarrollo de una mentalidad jurídica; a través de los tests se consigue una herramienta fundamental de autoevaluación de los conocimientos adquiridos³⁵; y a través de los comentarios de Jurisprudencia, se adquieren habilidades para identificar problemas y soluciones al tiempo que se fomenta la utilización de la terminología jurídica, tal y como se deberá hacer cuando desempeñen cualquier profesión jurídica³⁶.

Contamos para estas actividades, como material de apoyo, además, de los casos, esquemas, mapas conceptuales elaborados *ad hoc* para cada uno de los temas – sacados, en gran medida, de la Jurisprudencia-, con un “Banco de materiales de Derecho Procesal”³⁷.

3.2. Visitas como practicum de la asignatura

Con la finalidad de conocer su funcionamiento real y que el alumno se familiarice con los escenarios en los que deberá ejercer su profesión, en el Centro Universitario Villanueva, programamos, durante el curso académico, diferentes visitas: Juzgados de Primera Instancia, Audiencia Provincial, Juzgados de Guardia y de Instrucción y a la Sección de lo Penal de la Audiencia Provincial.

Acudir con alumnos a los Juzgados para que presencien actuaciones orales y examinen otras escritas nos ha parecido una actividad muy conveniente de cara a la formación general de los estudiantes de Derecho. La explicación del proceso y todo lo que le atañe es el ingrediente de más peso en los programas de las asignaturas asignadas a nuestro Área de Conocimiento. Con su presencia en los Juzgados, los alumnos aprenden a usar con mayor corrección la terminología procesal, se forman en técnicas de oratoria, dialéctica y argumentación jurídica, y perciben la relevancia que en un juicio tienen el lenguaje gestual y la comunicación no verbal³⁸. Al mismo tiempo que

33 FERNÁNDEZ CANO, AC., “La resolución de casos prácticos”, en *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, RODRÍGUEZ-ARANA, J. y PALOMINO LOZANO, R. (Dir.), Ed. Thomson-Aranzadi, Pamplona, 2009, p.182.

34 FERNÁNDEZ CANO, AC., “La resolución de casos prácticos” en *Enseñar Derecho*, *op. cit.*, pp. 175 y ss.

35 *Vid.*, *La evaluación y la innovación docente en el Grado en Derecho* (Coord. BERZOSA LÓPEZ; CALATAYUD PRATS; VELASCO FABRA), Aranzadi, 2013, p. 40.

36 CLAVERO, B., *op. cit.*, afirma que “La mejor enseñanza del derecho es, a mi entender, la que enseña la teoría a través de la práctica o la práctica a través de la teoría, como quiera ponerse pues en este caso el orden de los factores no tiene por qué alterar el producto”.

37 *Vid.*, <http://bancodematerialesprocesal.tirant.com/>

38 GUTIÉRREZ BERLINCHES, A., DE PRADA RODRÍGUEZ, M., CUBILLO LÓPEZ, I., “Las visitas a los juzgados como actividad práctica en la asignatura de Derecho Procesal”, *Revista Jurídica de Investigación e*

adquieren conciencia sobre la función del Derecho, de la necesidad de una formación continua y, sobre todo, de la dimensión práctica de nuestra asignatura³⁹.

Con anterioridad a cada actuación, los alumnos acceden a los expedientes y a la explicación de los aspectos más importantes que van a presenciar porque, después, en clase, los aprovecharán para el estudio de la asignatura. Del mismo modo, para finalizar y completar la práctica, se les aportará la resolución judicial dictada. Para todo ello, contamos con la ayuda, generosidad y profesionalidad de Magistrados y Secretarios judiciales sin cuyo apoyo y orientación esta parte del Practicum no sería posible.

Consideramos fundamental que los futuros juristas -en 5º de Licenciatura o en 4º de Grado-, puedan realizar una visita a una institución penitenciaria. En esta experiencia, los alumnos pueden comprobar la aplicación del Derecho positivo que estudian día a día. Humanizar esa formación supone acercarlos al ejercicio profesional, dejando de ser meros espectadores del Derecho para pasar a vivir y aplicar lo estudiado y aprendido en las aulas.

En esta visita, generalmente, nos acompañan la Magistrada del Juzgado de Vigilancia Penitenciaria, el Secretario judicial y el Director de la institución. Con anterioridad, se explica a los alumnos el funcionamiento de la institución, sus normas y cuál es el itinerario por los diferentes módulos que vamos a realizar.

3.3. Expedientes judiciales, textos legales y formularios

En el contexto de cada tema, en el estudio de cada institución procesal, acercar a los alumnos a textos de contenido jurídico ayuda a comprender el *iter* procedimental y fomenta la creatividad y curiosidad, su capacidad de transmitir soluciones, problemas, ideas y crear un debate procesal al hilo de las cuestiones estudiadas.

3.4. Visionado de grabaciones de diferentes momentos procesales

El visionado y análisis de las videograbaciones procesales son un material muy útil para la formación práctica de los estudiantes en cualquier disciplina jurídica. Esta actividad docente exige que el discente comprenda y asimile cuál es el sentido e interés de los conceptos, procedimientos e instituciones, las reglas y normas procesales. Asimismo como competencias específicas se desarrollan: la adquisición de conocimientos básicos de la profesión, la aplicación a supuestos fácticos de los principios generales del Derecho y la normativa jurídica o la comprensión del funcionamiento de las instituciones públicas o privadas⁴⁰.

Innovación Educativa, REJIE, Volumen: 2, pp. 111- 121, Málaga, 2010.

39 SIGÜENZA LÓPEZ, J., “Buenas prácticas para la enseñanza del Derecho Procesal”, en *El aprendizaje del Derecho Procesal...*, *op.cit.*, p.308.

40 VALBUENA GONZÁLEZ, F., “Las grabaciones de los juicios como herramienta metodológica para el aprendizaje del Derecho Procesal” en *Las TIC al servicio de la docencia del Derecho en el marco del EEES* (coord. por Agustí Cerrillo i Martínez, Ana María Delgado García), 2011, Barcelona, p. 10.

3.5. Derecho Procesal y Cine

La utilización del cine como herramienta de aprendizaje introduce nuevos métodos de enseñanza, absolutamente complementarios de los tradicionales, con el objetivo de conseguir una docencia de calidad. Algunos autores han señalado que el cine es “una estrategia didáctica que forma parte de la acción docente para hacer pensar y sentir, consolidar conocimientos, generar actitudes, despertar el sentido crítico y la creatividad”⁴¹. Podemos decir que la utilización del cine⁴² jurídico en el aula es una atractiva herramienta pedagógica para la explicación, comprensión y análisis de muchos aspectos teóricos de la asignatura de Derecho Procesal⁴³.

4. Conclusiones.

Hoy por hoy, y con la experiencia que nos brindan estos primeros años de implantación del “modelo Bolonia” y la configuración del E.E.E.S., no parece posible afirmar categóricamente que exista un único método de aprendizaje, ni que la técnica más adecuada y eficaz para la docencia del Derecho sea una sola.

Al contrario, si algo ha puesto de manifiesto el debate académico, la nueva regulación legal del Acceso a la profesión de Abogado o Procurador, y la miríada de Jornadas y Congresos que sobre estas cuestiones se han celebrado estos años, es que se ha abierto el espacio a la imaginación de los profesores universitarios para diseñen e implementen metodologías docentes que persigan los objetivos señalados.

Puede decirse igualmente que el debate sobre cuáles sean estos objetivos no está, ni mucho menos, cerrado, pero una cosa parece fuera de discusión: hay que conseguir cerrar esa brecha que antes existía entre la formación que se impartía en las Facultades de Derecho y el ejercicio –real y práctico- de la abogacía, en cualquiera de sus variantes. En este sentido, y como hemos defendido en esta Comunicación, la orientación a la empleabilidad sí es un rasgo indiscutido del nuevo paradigma, y ésta tiene como eje vertebrador la formación en competencias y habilidades (aunque, una vez más, hay todavía espacio para el debate sobre cuáles sean los catálogos y listas de competencias más adecuados).

41 RUIZ SANZ, M., “La enseñanza del derecho a través del cine: implicaciones epistemológicas y metodológicas”, *Revista de educación y Derecho*, núm. 2, abril, 2010, pág.6.

42 Aconsejamos la revista “Proyecto de cine” publicación on-line: <http://proyectodecine.wordpress.com>. Esta iniciativa, de la que formamos parte, surge de la creación de la Red de profesores para la Elaboración de Materiales Didácticos para la Enseñanza del Derecho a través del cine, en la Facultad de A Coruña. La red es coordinada por el Prof. Titular Pernas García de la UDC y formamos parte más de 150 docentes; está dividida en secciones dedicadas a todas las áreas jurídicas, coordinando la sección correspondiente al área de Derecho Procesal el Prof. de la UDC Ferreiro Baamonde. Véase, FERREIRO BAAMONDE Y PÉREZ-CRUZ MARTÍN, “El cine como instrumento metodológico en la docencia del Derecho Procesal”, en *El aprendizaje del Derecho Procesal*, op.cit., págs.513 y ss.

43 Vid. <http://sietepartidas.wordpress.com/novedades/>

No se trata de renunciar al “saber”, aunque ahora se incorpora además el “saber hacer”, y tampoco se trata de enterrar el formato de “lección magistral” (que sigue teniendo su espacio y su protagonismo indiscutido en la docencia), sino de ofrecer una gama de metodologías docentes que involucren al alumno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que le lleven a adquirir, junto con los oportunos conocimientos teóricos, las necesarias herramientas técnicas y valores que necesitará para el ejercicio de la profesión.

Tras reseñar cuáles son las líneas maestras en la actualidad del debate sobre la orientación al empleo de la docencia, y la formación en competencias, se han propuesto en esta Comunicación dos experiencias prácticas de metodologías docentes que aspiran a formar a los alumnos de Derecho en un sentido integral, que combine y aúne los necesarios fundamentos doctrinales de las materias respectivas con el aprendizaje de habilidades y competencias prácticas esenciales en su futura vida profesional.

Por su inherente vertiente práctica y orientada al ejercicio, se han elegido para este trabajo las materias de Derecho Procesal y Derecho Mercantil, y se han expuesto en esta Comunicación los rasgos principales –con los aspectos concretos que también parecía oportuno recoger- de las actividades docentes desempeñadas y que tenían como objetivo la consecución de los fines descritos.

A la vista de los resultados obtenidos, que se pueden medir en términos de colocación de los alumnos en tres grandes áreas en las que hemos clasificado las posibles variantes de ejercicio de la abogacía (grandes despachos internacionales, bufetes nacionales –de tamaño medio o pequeño- y asesoría jurídica de empresa) y sobre todo en su *performance* en las tareas y funciones que se les asignan, nuestra percepción –avalada por el testimonio de los propios alumnos, así como el de los abogados que los emplean- es que las metodologías docentes propuestas sí llevan a la adquisición de las habilidades y competencias que se exigen en el ejercicio de la abogacía.

Podemos por tanto, concluir que el diseño y puesta en práctica de estas metodologías, aquí descritas someramente, y ejemplificadas en dos asignaturas concretas, sí puede ayudar a reducir o eliminar parcialmente el *gap* existente en ocasiones entre la formación que se imparte en la carrera de Derecho y el ejercicio de la abogacía.