

Reflexiones sobre la docencia del Derecho procesal

Joan Picó i Junoy

Universidad Rovira i Virgili

PALABRAS PREVIAS

Mis méritos para reflexionar sobre la docencia del derecho procesal al inicio de estas “II Jornadas Estatales de Innovación Docente en Derecho Procesal” se reducen, básicamente a dos: a) haber tenido la idea de organizar las primeras jornadas, hace ya cuatro años, en la Universidad Rovira i Virgili, en la que 107 profesores con inquietudes docentes debatimos durante dos días sobre qué y cómo desarrollar la enseñanza de nuestra disciplina, esto es, en terminología actual, para meditar sobre habilidades, competencias, contenidos y evaluación; y b) haber dirigido la obra “El aprendizaje del Derecho Procesal”¹, en la que participaron más de 40 compañeros preocupados por la docencia universitaria.

Comparto con todos los participantes de estas II Jornadas la misma inquietud por hacer bien nuestro trabajo docente, y la verdad es que todos le ponemos nuestra mejor ilusión y ganas. Desde esta perspectiva, muy probablemente, no se más que ellos, ni explicaré cosas distintas de las que ya saben.

El objetivo de este breve ensayo es sistematizar mis preocupaciones fundamentales sobre la docencia del derecho procesal en forma de reflexiones, sin saber que lo que me sucede a mí es generalizable, esto es, también les ocurre al resto de profesores; y sabiendo que me moveré en el terreno de las sensaciones, es decir, de lo opinable más que de lo objetivo.

DOS REFLEXIONES

Cada vez es más difícil ajustar el temario al tiempo que tenemos

En la actualidad nos estamos moviendo en la cultura del *fast*, de lo rápido: todo tiene que ir deprisa (*fast-fitness, fast-english, fast-games, fast-food, fast-wash, y ahora fast-learning*).

¹ *El aprendizaje del derecho procesal. Nuevos retos de la enseñanza universitaria*, edit. J.M^a. Bosch editor, Barcelona, 2011.

No creo que la rapidez sea una buena compañera de la docencia: la meditación y reflexión necesaria para asimilar conocimientos requiere su tiempo. De los tradicionales cinco años de los planes de estudio en la licenciatura en derecho, hemos pasado a cuatro en las nuevas diplomaturas, y el futuro que se nos avecina no es nada halagüeño, pues el Ministro de Educación, Cultura y Deporte de turno nos amenaza con reducir a tres los años de las próximas diplomaturas.

Y a esta reducción de tiempo se le une el desprecio por valores esenciales en la juventud como son los del sacrificio, el esfuerzo o la dedicación paciente por el estudio. Hoy se pretende tener todo de manera fácil y rápida, y ello, en cualquier ámbito de la vida –y, como no, también en el del aprendizaje-, es sencillamente imposible.

Esta continua reducción (o adaptación –por decirlo en otros términos-) del temario universitario de nuestra disciplina nos ha conducido, cuando menos, a dos realidades: a) trivializar contenidos en clase, esto es, simplificarlos o reducirlos casi a vaguedades, o a esbozar simplemente lo que dice la ley; y a una “huida hacia delante”, es decir, a buscar los contenidos “perdidos” (los que no hemos podido explicar en nuestras asignaturas troncales por motivo de tiempo) en otros lugares: optativas, masteres, etc. Así, por ejemplo, pienso en las dos grandes materias que han hecho este recorrido o “salto al vacío”, a saber, las clásicas optativas sobre ejecución y prueba: a) creo que es imposible entender bien la ejecución sin una sólida base de la diferencia entre proceso declarativo y proceso de ejecución (por ejemplo, para el tema referente al incidente declarativo de oposición dentro de la ejecución y el alcance de la cosa juzgada del auto que resuelve dicho incidente, que tantos ríos de tinta a dado en la doctrina científica y jurisprudencia), la teoría general de las partes, los actos de comunicación, las nulidades procesales -para poner sólo algunos simples ejemplos-; b) Y tres cuartos de lo mismo sucede con la prueba respecto a muchas materias propias del derecho procesal (estoy pensando, en los principios procesales, la audiencia previa, el juicio o los recursos).

Se nos está vendiendo las bondades de la especialización de los masteres. Pero ¿de qué especialización estamos hablando?. Con tanta reducción de créditos los alumnos salen peor preparados de los grados, y acceden al postgrado con una base de formación bastante mejorable (para ser benévolo), que provoca que en los masteres tengamos que simplificar nuestra docencia y no nos dediquemos tanto a los aspectos prácticos de la materia explicada (lo que fundamenta –no sin razón o justificación, desde el planteamiento lógico de lo que debe ser un master- la crítica hacia nuestra actividad docente en este nivel de aprendizaje). Y ello se complica si a los masteres acceden alumnos extranjeros –no importa de que país- o de otros grados –como relaciones laborales o económica, por citar los más habituales-.

Este problema tiene difícil solución porque el tiempo que tenemos para nuestra docencia es el que es: no hay más. Podemos buscar métodos de aprendizaje para combatir en parte este problema, como las “píldoras educativas” o las MOOCs –que se exponen en estas Jornadas-, pero en lo esencial el problema se mantiene.

Cada vez los alumnos leen menos

La segunda reflexión puede reducirse a dos palabras: motivación y formación; o mejor dicho a seis palabras: falta de motivación y falta de formación.

En cuando a la falta de motivación, debemos reconocer que tenemos alumnos (y no quiero cuantificarlos) que, por diversos motivos, están ahí en clase como podrían estar en el grado de Historia, Filología hispánica o en Psicología: el “absentismo intelectual” –que no físico- del alumno es un problema que debemos afrontar. Además, la verdad es que la actual situación de crisis económica y el futuro negro de nuestros jóvenes recién graduados tampoco los ayuda a motivarse. Pero esta dificultad puede superarse a través de medios interactivos y participativos de aprendizaje –que sólo son eficaces si tenemos un reducido número de alumnos en nuestros grupos de clase- como el método del caso, el *story-telling*, entre otros muchos; o mediante instrumentos pedagógicos visualmente atractivos para el alumno, como el *prezi*, la simulación de realidad –o de roles-, el uso del cine, la prensa o la actualidad jurídica como método docente. En mi caso particular, utilizo el método de los módulos que expondré al final de estas reflexiones –con excelentes resultados de eficacia-. Todos estos métodos, entre otros que se han expuesto tanto en las primeras como en las segundas jornadas de innovación docente en derecho procesal, son válidos para captar la atención del alumno, para motivarlo, esto es, para “metérnoslo en el bolsillo” y hacerle partícipe de su propia formación.

Pero ¿qué hacemos con la inicial falta de formación? Nuestros jóvenes acceden a la Universidad con un nivel de formación considerablemente mejorable. Un ejemplo: cada vez me pasa con mayor frecuencia que cuando le pido a un alumno que lea en voz alta un precepto normativo para comentarlo en clase, lo lee –alguno con mayor dificultad que otro- pero ya no tanto comprende lo que acaba de leer, pues justo después le pido que me explique qué dice dicho precepto y, en más casos de los deseables, me responde de forma negativa, esto es, desesperadamente compruebo que físicamente es capaz de leer pero intelectualmente no entiende lo que lee. Frente a esta falta de formación poco podemos hacer, salvo intentar suplirla con una sobredosis de motivación por nuestra parte que provoque una mayor dosis de atención en la asignatura por parte del alumno.

El futuro que nos viene

¿Qué nos viene en el futuro de la docencia? Aún reconociendo mi incapacidad para predecir lo que pueda suceder en el futuro próximo, intuyo que nada bueno. Tengo la sensación (y vuelvo a lo opinable) que el legislador vilipendia la docencia universitaria. Y para ello me baso, fundamentalmente, en dos argumentos: el primero, como he indicado, en la continua reducción de créditos de docencia para el debido aprendizaje del derecho procesal; y el segundo, en el trato vejatorio e injustificado que se da a la docencia en los sistemas de acreditación del profesorado universitario. Como es bien sabido, las “inacabables” aplicaciones informáticas de la ANECA –y de las análogas instituciones autonómicas- apenas le dedican a la docencia poco más del 25

% de puntuación, lo que, como es lógico, induce a los jóvenes profesores a centrarse en otras actividades mucho más “rentables” para su futura acreditación - especialmente en la investigación-. Y ello nos lleva a una paradoja: tanta investigación ¿para qué? o ¿para quién?: ¿para los alumnos? que tienen cada vez menos tiempo para nuestra disciplina y sólo podemos explicarles lo más básico; ¿para los abogados y jueces? que no suelen interesarles lo que investigamos salvo que se centre en el estudio directo de las normas positivas vigentes; ¿para el legislador? que no lee ni esta pendiente de nuestras publicaciones o de lo que debatimos en las Jornadas y Congresos especializados; o ¿para nosotros mismos? como si fuésemos un mundo autista incapaces de comunicarnos con los demás (y estoy pensando ahora, muy especialmente, en nuestros queridos alumnos).

Nuestra “piedra filosofal”: el aprendizaje del derecho procesal por módulos

Cada profesor –o grupo de profesores- con toda su ilusión y buena fe intenta alcanzar la “piedra filosofal” que logre la mayor formación posible del alumno en el escaso tiempo que tiene para ello (y cuando dije formación no solo estoy pensando en contenidos sino también en habilidades y competencias).

La “piedra filosofal” que estamos utilizando en la enseñanza del derecho procesal en la Universidad Rovira i Virgili es el método de los módulos. Lo presentamos en las primeras Jornadas, publicamos esta metodología docente en las revistas “Docencia y Derecho”² y “La Ley”³, hemos expuesto recientemente sus resultados en diversos congresos internacionales sobre innovación docente⁴, y pueden encontrarse algunos modelos de lecciones en la citada obra colectiva *El aprendizaje del Derecho Procesal*⁵.

Para evitar reiteraciones me limitaré a exponer los resultados obtenidos en los primeros cuatro años de aplicación. Debo confesar que ello no ha sido fácil, y hemos tenido que ir adaptando a las necesidades y circunstancias de cada grupo de alumnos.

² Nueva metodología docente en el derecho procesal, en “Docencia y Derecho”, núm. 2, 2010 (cfr. http://www.uco.es/docencia_derecho/index.php/reduca/article/view/41 -fecha de consulta: 22 de diciembre de 2014).

³ *El aprendizaje del derecho por módulos: aplicación al derecho procesal*, en “La Ley”, núm. 7487, 2010, pp. 1 a 3.

⁴ Así, en el “Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho” organizado por el Instituto de Investigaciones Jurídicas de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Facultad de Derecho de la Universidad de Chile, celebrado del 5 al 7 de noviembre de 2014 en Ciudad de México; el “XI Foro Internacional sobre la Evaluación de la Calidad de la Investigación y la Educación Superior” organizado por la Asociación Española de Psicología Conductual, la Universidad de Deusto y la Universidad de Granada, celebrado del 8 al 10 de julio de 2014 en Bilbao; y el “VIII Congreso Internacional de Docencia Universitaria e Innovación” organizado por la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Cataluña conjuntamente con las todas las universidades públicas catalanas, celebrado del 2 al 4 de julio de 2014 en Tarragona.

⁵ Así, vid. los estudios publicados en la obra “El aprendizaje del derecho procesal. Nuevos retos de la enseñanza universitaria”, de CERRATO GURI, E.: *¿Cómo se estructura una lección de Derecho Procesal Civil siguiendo el sistema de aprendizaje por módulos?*, pp. 215 a 221; y LÍBANO BERISTAIN, A.: *Un ejemplo de la docencia del Derecho Procesal Penal por módulos*, pp. 223 a 231.

Lo que si se ha mejorado ha sido la eficacia del aprendizaje por el alumno, si entendemos por "eficacia" (y esto lo podríamos discutir) el nivel de aprobados. Los resultados que hemos obtenido son dispares:

- En la optativa "Tutela judicial de la empresa" –con un número reducido de alumnos y un temario menos extenso- se ha facilitado la interacción entre alumnos y profesor y ha habido una mayor facilidad en cuanto a la adquisición de los conocimientos necesarios por el estudiante. En concreto, durante los últimos cuatro años han aprobado 45 de los 49 estudiantes presenciales, esto es, el 91 % (el curso justo anterior a la implantación de este método fue del 82 %, esto es, 9 puntos menos).
- En contrapartida, en las asignaturas troncales de "Derecho Procesal Civil" y "Derecho Procesal Penal" la experiencia ha sido muy distinta debido a que la existencia de un gran número de alumnos conjuntamente con la amplitud del temario provocó una resistencia del alumno a seguir este método de aprendizaje, y una extrema dificultad del profesor para controlar su correcto seguimiento por parte de todos los alumnos. Ante esta realidad resultó necesario flexibilizar el método, básicamente, con dos modificaciones: al inicio de cada clase, el profesor hace una breve exposición del tema de estudio del día correspondiente, y se ha reducido el número de módulos diarios (para reducir la carga de trabajo –estudio- del alumno). Con estas adaptaciones, el resultado final ha sido excelente, pues se ha incrementado el número de aprobados porcentualmente respecto de años anteriores:
 - ✓ Respecto del "Derecho Procesal Civil", de los 352 alumnos presenciales en los últimos cuatro cursos aprobaron 266, esto es, el 76 %.
 - ✓ Y con referencia al "Derecho Procesal Penal", de los 312 alumnos presenciales en los últimos cuatro cursos, la superaron 241, esto es, el 77 %. Y este año –en cifras obtenidas el 19 de diciembre de 2014, fecha en la que concluyó la quinta promoción con este método- de los 74 alumnos presentados aprobaron 63, esto es, ya no el 77% sino el 85% de los alumnos.

Recibido: 20 noviembre 2014.

Aceptado: 21 diciembre 2014.