



El nuevo modelo de la educación superior en derecho y la prueba de acceso a la profesión de abogado

Rafael Bellido Penadés

Universidad de Valencia

Resumen: Este artículo analiza el cambio que se está produciendo en el modelo de educación universitaria, especialmente en el mundo del Derecho, de modo que el aprendizaje se centra en la adquisición de competencias y en una mayor formación práctica. Así mismo, estudia la ruptura que produce en el nuevo modelo educativo la nueva regulación normativa de la prueba de acceso a la profesión de abogado.

Palabras clave: Educación superior. Aprendizaje en competencias. Formación práctica. Profesión de abogado.

Abstract: This article analyzes the change that is occurring in the model of university education, especially in the world of law, so that learning is focused on the acquisition of skills and greater practical training. Likewise, study the rupture occurs in the new educational model the new legal regulation of the entrance examination to the profession of lawyer

Keywords: Higher education. Learning skills. Practical training. Legal profession.

ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL MODELO EDUCATIVO UNIVERSITARIO: HACIA LA FORMACIÓN PRÁCTICA Y EN COMPETENCIAS.

Las principales tareas del profesor universitario son la docencia y la investigación, según es pacíficamente aceptado ¹. La segunda tarea atrae desde hace décadas la atención de los profesores universitarios, probablemente debido a que es una actividad que es objeto de reconocimientos de diversa índole: económico, por lo menos como resultado de las consecuencias económicas de los sexenios de investigación; profesional, pues la concesión de los indicados sexenios supone una constatación de que el profesor universitario evaluado ha cumplido adecuadamente su labor investigadora, lo que incide en su prestigio profesional; e institucional, pues determinadas instituciones educativas exigen la posesión de cierto número de sexenios para el desempeño de determinadas actividades universitarias (formación de

¹ Una tercera tarea es la gestión, que no debe constituir, sin embargo, un fin de la actividad universitaria, sino un valioso instrumento para la consecución de los otros dos fines: la docencia y la investigación.

comisiones evaluadoras de tesis doctorales, dirección de proyectos de investigación, etc.).

Por el contrario, la actividad docente no ha sido objeto de preocupación del profesorado universitario con igual frecuencia. Obviamente, en ello ha podido influir que esta actividad no es objeto de un reconocimiento de igual intensidad. Ciertamente, no le falta el reconocimiento económico equivalente, que en este caso viene anudado a la concesión de los quinquenios docentes. Sin embargo, en mi opinión, sí falla en este caso el reconocimiento profesional e institucional de la tarea docente, que debiera constituir la primera misión de una institución educativa ².

Sin embargo, la devaluación de la docencia universitaria ha alcanzado hasta a las máximas instancias educativas, que si bien reconocen la importancia de la actividad docente en la finalidad y actividad de algunas instituciones educativas (ej., programa docencia de la ANECA, o valoración de la calidad docente en el Programa Academia de la misma), al mismo tiempo consideran la actividad docente como una suerte de castigo. Esta es la concepción que parece desprenderse del Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo, ya que mediante la reforma que introduce en el art. 68 LOU se reduce la actividad docente a quien ha conseguido una evaluación más favorable de la actividad investigadora –que puede ver reducida su docencia de 24 a 16 créditos-, mientras que se incrementa dicha actividad a quien ha obtenido una evaluación desfavorable de la actividad investigadora –que puede ver aumentada su docencia de 24 a 32 créditos-. A mi juicio, requieren una seria reflexión el cambio de perspectiva que anuncia esta norma, en lo que a la valoración de la docencia se refiere, y las consecuencias que esa norma puede tener sobre la carrera universitaria del profesorado, pues el incremento de la tarea docente necesariamente disminuye el tiempo que el profesorado puede dedicar a la actividad investigadora, por lo que la denegación de un sexenio de investigación puede conducir al profesor a un “callejón sin salida”.

Por lo demás, esta concepción también inspira el documento elaborado en febrero de 2013 por la Comisión de Expertos para la Reforma del Sistema Universitario Español, en el que se considera que los factores determinantes de la excelencia de las universidades son razones de investigación e innovación, debiendo descartar de entre ellos “una supuesta ‘calidad’ de la docencia” y concluir que “lo importantes es

² Así se concluye en el documento de “Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad. Documentación complementaria”, Comisión para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad, Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 2006, pp. 158 y 163, que concluye que una de las dificultades para la renovación del modelo de docencia universitaria es el bajo reconocimiento de la tarea docente frente a la investigadora, así como que “el sistema de evaluación de la actividad profesional global del profesorado ha conseguido importantes frutos en el ámbito de la difusión de los resultados de la actividad investigadora, pero tiene como consecuencia no deseada un(a) desmotivación hacia la actividad docente que constituye la primera misión de una institución educativa”.

identificar la investigación excepcional (World Leading), que es la que distingue las universidades excelentes”³.

Sin embargo, pese a lo anterior, la educación sigue siendo objeto de preocupación a nivel nacional e internacional, y tanto la educación universitaria como la educación de niveles inferiores, que, no sin razón, es objeto de interés cada vez con mayor frecuencia en los medios de comunicación social⁴.

Los especialistas en educación defienden en la actualidad que es precisa una transformación del modelo educativo, una transición desde un modelo educativo centrado en el profesor y su enseñanza a un modelo educativo centrado en el alumno y en su aprendizaje, de forma que se pase “del enseñar al aprender, y principalmente, enseñar a aprender a aprender y aprender a lo largo de la vida”⁵.

Ese cambio de perspectiva conlleva la necesidad de potenciar la participación activa del estudiante en el aprendizaje, cualquiera que sea la disciplina de que se trate, ya que ésta es una de las garantías hacia los buenos resultados del aprendizaje, según se deriva de estudios científicos.

En este sentido, F. BARKLEY/CROSS/MAJOR señalan que durante las últimas décadas del siglo XX han sido grandes los resultados obtenidos para comprender mejor el proceso de aprendizaje, de los que se puede extraer como principio básico la necesidad de que los alumnos participen activamente en el aprendizaje, ya que los neurólogos y científicos consideran que las personas construyen sus propios pensamientos en cuanto que durante su vida construyen “activamente las estructuras mentales que conectan y organizan unos elementos aislados de información”, siendo insuficiente “contar” a los estudiantes lo que sabe el profesor. Por lo tanto, concluyen que “los estudiantes deben hacer el trabajo de aprender estableciendo activamente conexiones y organizando el aprendizaje en conceptos significativos”⁶.

En la misma línea de pensamiento BAIN señala, como uno de los elementos básicos del aprendizaje universitario, el comprometer a los estudiantes en una actividad intelectual de orden superior, que les anime “a comparar, aplicar, evaluar, analizar y sintetizar, pero nunca sólo a escuchar y recordar”⁷.

Igualmente, en el mismo sentido se ha advertido que “el estudiante ha de ser responsable de su propio aprendizaje, buscando, seleccionando, analizando y

³ “Propuestas para la reforma y calidad y eficiencia del sistema universitario español”, entregado al Ministro de Educación el 12 de febrero de 2013, pp. 34-35.

⁴ A nadie pasa desapercibida la repercusión mediática que alcanzan los Informes elaborados en el marco de la OCDE, entre ellos, el Informe PISA 2012 sobre la enseñanza media.

⁵ March Fernández, A., “Metodologías activas para la formación de competencias”, *Educatio SXXI*, 24-2006, p. 39.

⁶ F. Barkley, E/Cross, K. P./Major, C. H., *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Ministerio de Educación y Ciencia, Morata, 2007, p. 22.

⁷ Bain. K, *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*, Universitat de València, 2007, cap. 5, p. 3.

evaluando la información, asumiendo un papel más activo en la construcción de su propio conocimiento”⁸.

Ahora bien, el nuevo modelo educativo no sólo supone el cambio en el agente protagonista del proceso de aprendizaje, que transitaría del profesor al estudiante, del esfuerzo transmisor del primero al trabajo activo del segundo, sino que comporta un cambio en el propio objetivo del aprendizaje, así como en los métodos educativos para conseguirlo.

Centrándonos por el momento en el cambio que se produce con relación al objetivo del aprendizaje, éste consistiría en que el objetivo predominante del aprendizaje deja de ser la adquisición de conocimientos o saberes en sí mismos considerados, para centrarse en la adquisición de competencias y habilidades. Frente a la concepción tradicional, que pone el acento del aprendizaje en la transmisión de conocimientos, el nuevo modelo educativo se centra en el desarrollo de competencias, que se conciben como “saberes-hacer”.

Así, PERRENOUD pone de manifiesto que la competencia “permite hacer frente regular y adecuadamente, a un conjunto o familia de tareas y de situaciones, haciendo apelación a las nociones, a los conocimientos, a las informaciones, a los procedimientos, los métodos, las técnicas y también a las otras competencias más específicas”. Así mismo, siguiendo a LE BOTERF, quien equipara la competencia a un “saber-movilizar”, recuerda que poseer conocimientos es distinto de ser competente, poniendo como ejemplo que se puede conocer el derecho comercial y redactar mal los contratos⁹.

Ese cambio a un modelo educativo centrado en la participación activa del alumno y en la adquisición de competencias redonda en unos resultados de aprendizaje de mayor calidad. Así, se ha afirmado que en los métodos de enseñanza con participación activa del alumno la responsabilidad del aprendizaje depende directamente de su actividad, implicación y compromiso, lo que conduce a que sean más formativos que informativos, a que generen un aprendizaje más profundo, significativo y duradero y a que facilite la transferencia a contextos más heterogéneos. Por el contrario, en los métodos de enseñanza centrados en el profesor suele prevalecer un aprendizaje memorístico y superficial¹⁰, y, por ende, de carácter más efímero.

Ciertamente, frente al carácter más efímero del aprendizaje memorístico, el carácter duradero de lo aprendido se erige en uno de los caracteres propios del aprendizaje de calidad. Así lo entendió el equipo investigador de BAIN, que realizó un

⁸ March Fernández, A., “Metodologías activas...”, ob. cit., p. 43. La distinción entre aprendizaje profundo y superficial es ya un clásico en la pedagogía. Cfr. F. Barkley, E/Cross, K. P./Major, C. H., *Técnicas de aprendizaje ...*, ob. cit., p. 23.

⁹ Perrenoud, P., *Construir las competencias, ¿es darle la espalda a los saberes?*, Red U. Revista de Docencia Universitaria, núm. Monograf. II, 2008, junio, p. 3.

¹⁰ March Fernández, A., “Metodologías activas...”, ob. cit., p. 42.

estudio de la docencia universitaria de excelencia, analizando las prácticas y forma de pensar de entre 60 y 70 profesores universitarios. En este sentido, el autor narra que, a la hora de definir lo que podía considerarse un profesor universitario extraordinario, estimaron que debía concederse dicha consideración a los profesores que tuvieran gran éxito en ayudar a los estudiantes a aprender y en que el aprendizaje de éstos fuera duradero ¹¹.

Por lo demás, en el Libro Blanco del Título de Grado en Derecho elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación se constata ese giro desde el conocimiento o saber a la competencia.

En concreto, en éste, siguiendo las directrices marcadas por el Informe Final del Proyecto Piloto-Fase 1 del Proyecto Tuning Educational Structures in Europe, coordinado por la Universidad de Deusto y la Universidad de Groningen bajo el respaldo de la Comisión Europea, se distinguen dos clases fundamentales de competencias, competencias transversales y competencias específicas.

A su vez, las competencias transversales se clasifican en tres grandes grupos, instrumentales, interpersonales y sistémicas. Se consideran competencias instrumentales aquellas que miden las capacidades y el nivel de formación del graduado universitario ¹², otorgándose dicha consideración a las siguientes: 1) Habilidades cognoscitivas referidas a la capacidad de comprender y manejar ideas y conceptos; 2) Capacidades metodológicas para organizar el tiempo y las estrategias de aprendizaje y para tomar decisiones o resolver problemas; 3) Destrezas tecnológicas relacionadas con la utilización de herramientas de computación y de gestión de la información; y, 4) Destrezas lingüísticas, tales como la comunicación oral y escrita o el conocimiento de una segunda lengua ¹³.

Por otra parte, las competencias interpersonales se definen como aquellas que miden las habilidades de relación social y de integración en distintos colectivos, así como la capacidad de desarrollar trabajos en equipos específicos y multidisciplinares ¹⁴, dotando de dicho carácter al reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad, al razonamiento crítico, al compromiso ético, a la capacidad para el trabajo en equipo, bien en general, bien en un equipo de carácter interdisciplinar, así como a la capacidad para el trabajo en un contexto internacional y a las habilidades en las relaciones interpersonales ¹⁵.

Por último, las competencias sistémicas son aquellas que evalúan las cualidades y habilidades individuales que conciernen a los sistemas como totalidad, y requieren la adquisición previa de competencias instrumentales e interpersonales ¹⁶. Entre ellas se

¹¹ BAIN. K, *Lo que hacen...*, ob. cit., cap. 1, pp. 3 y 6.

¹² Libro Blanco ..., ob. cit., p. 92.

¹³ Libro Blanco ..., ob. cit., p. 107.

¹⁴ Libro Blanco ..., ob. cit., p. 92.

¹⁵ Libro Blanco ..., ob. cit., p. 129.

¹⁶ Libro Blanco ..., ob. cit., p. 92.

sitúan el aprendizaje autónomo, la adaptación a nuevas situaciones, la creatividad, el liderazgo, los conocimientos de otras culturas y costumbres, la iniciativa y el espíritu emprendedor, la motivación por la calidad y la sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental¹⁷.

Por otra parte, el segundo gran nivel de competencias es el relativo a las competencias específicas del Título de Grado en Derecho, que en el referido Libro Blanco se clasifican en tres grandes categorías: competencias académicas, conocimientos disciplinares y competencias profesionales.

En primer lugar, las competencias académicas son el bagaje de conocimientos teóricos aprehendidos por el graduado lo largo de su formación universitaria.

En segundo lugar, los conocimientos disciplinares se equiparan con un hacer, con un actuar, constituyendo un conjunto de conocimientos prácticos requeridos para integrarse en cada sector profesional.

En tercer lugar, las competencias profesionales se conciben como un saber hacer referido al conjunto de técnicas, habilidades y destrezas específicas aplicadas al ejercicio de una profesión concreta¹⁸.

La Comisión que elaboró el Libro Blanco hizo una relación de competencias y habilidades que se consideraba necesario fomentar en la formación de los graduados en Derecho, renunciando en este caso tanto a su clasificación con arreglo a los criterios previamente enunciados, sin que se alcance a comprender la razón que justifica dicho modo de proceder, como con arreglo a las distintas disciplinas jurídicas, segunda actuación plenamente razonable, debido a que diversas competencias específicas pueden desarrollarse perfectamente mediante diferentes disciplinas jurídicas.

La enumeración de competencias específicas estimadas como indispensables en la formación de un graduado en Derecho es la siguiente:

- Tomar conciencia de la importancia del Derecho como sistema regulador de las relaciones sociales.
- Conseguir la percepción del carácter unitario del ordenamiento jurídico y de la necesaria visión interdisciplinaria de los problemas jurídicos.
- Capacidad para utilizar los principios y valores constitucionales como herramienta de trabajo en la interpretación del ordenamiento jurídico.
- Capacidad para el manejo de fuentes jurídicas (legales, jurisprudenciales y doctrinales).

¹⁷ Libro Blanco ..., ob. cit., p. 147.

¹⁸ Libro Blanco ..., ob. cit., p. 92.

- Desarrollo de la oratoria jurídica. Capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio.
- Capacidad de leer e interpretar textos jurídicos.
- Capacidad de redactar escritos jurídicos.
- Dominio de las técnicas informáticas en la obtención de la información jurídica (Bases de datos de legislación, jurisprudencia, bibliografía).
- Capacidad para utilizar la red informática (internet) en la obtención de información y en la comunicación de datos.
- Adquisición de una conciencia crítica en el análisis del ordenamiento jurídico y desarrollo de la dialéctica jurídica.
- Adquisición de valores y principios éticos.
- Desarrollo de la capacidad de trabajar en equipo.
- Capacidad de negociación y conciliación.
- Conocimientos básicos de argumentación jurídica.
- Capacidad de creación y estructuración normativa.
- Comprensión y conocimiento de las principales instituciones públicas y privadas en su génesis y en su conjunto.
- Comprensión de las distintas formas de creación del derecho en su evolución histórica y en su realidad actual¹⁹.

Por lo demás, dicha enumeración resultaba acompañada de una conclusión común, conforme a la cual se proponía un fuerte reforzamiento de las clases prácticas a desarrollar tanto en cada una de las asignaturas específicas, como en la potenciación de la asignatura común denominada Practicum, que los alumnos deben realizar fuera de la Universidad en diferentes instituciones y organismos jurídicos que colaboran con ella²⁰.

El aprendizaje por competencias se encuentra en la actualidad arraigado en el ámbito de la educación y de la pedagogía, desde donde se pone de manifiesto también algo esencial, que las competencias no se construyen en el vacío, que el conocimiento sigue siendo importante, por lo que puede concluirse que “no hay competencias sin

¹⁹ Libro Blanco ..., ob. cit., pp. 181-182.

²⁰ Libro Blanco ..., ob. cit., pp. 180-181.

saberes” ²¹. Por ello no puede causar extrañeza que una de las seis conclusiones generales del estudio de BAIN sobre los que pueden considerarse profesores extraordinarios es que “conocen su materia extremadamente bien” ²².

Para terminar este primer apartado no puede dejar de hacerse referencia a que el aprendizaje, más que un resultado estático, es un proceso que puede abarcar toda la vida, debiendo perseguirse la coherencia durante todo el procedimiento de aprendizaje y, especialmente, en las fases más avanzadas del mismo.

Con todo, debe ponerse de manifiesto que el aprendizaje por competencias no es exclusivo de la educación universitaria, aunque las competencias a desarrollar y su grado de desarrollo puedan ser diferentes en los distintos niveles educativos. Prueba de ello es que buena parte de los estudios realizados no se circunscriben únicamente al ámbito universitario. En este sentido, se ha puesto de manifiesto que en la primera etapa educativa, es decir, en la escuela se aprenden saberes escolares básicos (noción de mapa, de moneda, de itinerario, etc.) y habilidades concretas fundamentales (leer, escribir, contar) ²³. Y ese aprendizaje por competencias sigue siendo el que se valora en los Informes de la OCDE, como es el de PISA 2012. Por lo que con plena lógica se ha reivindicado por profesores de universidades norteamericanas que es importante implementar las nuevas metodologías y modos de aprendizaje en la enseñanza preuniversitaria para lograr aprendizajes más significativos en la Universidad ²⁴.

DATOS SOBRE EL MODELO EDUCATIVO EN LA DOCENCIA UNIVERSITARIA DEL DERECHO

Una vez analizado en el apartado anterior el modelo educativo al que parece que debe aspirar la docencia universitaria, interesa conocer cuál es la situación en la que se encuentra la docencia superior, especialmente, en Derecho, y concretando algo más, y en la medida de lo posible, en Derecho Procesal.

Para ello puede resultar de interés conocer la opinión de los principales destinatarios de esa docencia, los licenciados y graduados universitarios, así como la de quienes ejercen una profesión para la que se requiere el título de licenciado o graduado en Derecho. Y esa opinión se desprende en alguna medida de diversas encuestas sobre inserción laboral de los titulados en Derecho de las que da cuenta el Libro Blanco y de las que se extraerán los datos que, a mi juicio, puedan resultar de mayor interés.

²¹ Perrenoud, P., *Construir las competencias...*, ob. cit., pp. 2-3, quien precisa que las competencias “no existen sin relación con los programas escolares y los saberes disciplinares”.

²² Bain, K., *Lo que hacen los mejores ...*, ob. cit., cap. 1, p. 10.

²³ Perrenoud, P., *Construir las competencias...*, ob. cit., p. 2.

²⁴ CAbrera, A., “Estrategias y recursos necesarios para el cambio metodológico en la Universidad”, en “Propuestas para la renovación de las metodologías...”, ob. cit., p. 175.

La evaluación de la docencia universitaria por graduados universitarios.

El Libro Blanco informa sobre la realización de tres estudios en el ámbito que nos interesa que tienen como destinatarios a licenciados en derecho: el Informe Higher, la encuesta de la ANECA y la “Enquesta d'Inserció Laboral dels titulats de la UPF 2004”.

- **El Informe Higher**

El Informe Higher (Higher Education and Graduate Employment in Europe. European Graduate Survey) fue realizado en 1998-1999 sobre titulados que finalizan sus estudios en el curso 1994/1995 respecto de nueve países europeos, entre ellos, España, y presenta distintos aspectos que lo hacen de interés, como el que se realizara cuatro años después de que los encuestados finalizaran sus estudios (2005), o su carácter representativo, pues el número de encuestas recibidas superó las 40.000, correspondiendo 7.000 a titulados superiores españoles.

Por lo que respecta a la situación del conjunto de titulaciones en España, se concluía que nuestros graduados presentaban escasa formación práctica, carencia de conocimientos instrumentales y pocas habilidades de expresión oral y escrita, como consecuencia de una clase de enseñanza universitaria esencialmente academicista, que daba poca importancia a las destrezas y habilidades que facilitan el paso del conocimiento a la acción.

Más, en concreto, se consideraba que los déficits formativos que afectan a la generalidad de los graduados universitarios españoles se concentran principalmente en las competencias participativas, como toma de decisiones, capacidad para el liderazgo, asunción de responsabilidades, trabajo en equipo, rigor en el trabajo, y capacidades de planificación, coordinación, organización, negociación y de resolución de problemas ²⁵.

- **La encuesta de la ANECA**

Por lo que respecta a la encuesta realizada por la ANECA concurren también las dos notas antes señaladas, y presenta la ventaja de su carácter más reciente, al haber sido presentados los resultados en enero de 2004. Pero, al mismo tiempo, había sido realizada años después de que los encuestados terminaran sus estudios –se hace a titulados universitarios del año 2000 y se presentan los resultados a comienzos del año 2004– y, sobre todo, resulta claramente significativa, pues se recibieron más de 5.000 encuestas sobre licenciados de más de 100 titulaciones pertenecientes a más de 20 universidades españolas, y de los cuales 573 eran licenciados en Derecho, en concreto de las universidades de Valencia, Alfonso X. el Sabio y S. Pablo-CEU ²⁶.

²⁵ Libro Blanco ..., ob. cit., pp. 59-61.

²⁶ Libro Blanco ..., ob. cit., p. 62.

El perfil de la encuesta era principalmente de inserción laboral. A la pregunta, sobre si era adecuado el nivel educativo adquirido comparado con el nivel educativo exigido en el trabajo, contestaban afirmativamente el 67% de los titulados universitarios, y el 69% en el caso de los titulados en Derecho.

A la pregunta sobre si su categoría profesional era adecuada a su nivel de estudio, respondieron positivamente el 61% de los titulados y el 66% de los titulados en Derecho.

Respecto a la pregunta sobre si los estudios ayudaron mucho o bastante a encontrar un trabajo satisfactorio, contestaron afirmativamente el 54% de los titulados y el 53% de los licenciados en Derecho.

Con relación a la pregunta de si los estudios ayudaron mucho o bastante a tener perspectivas profesionales a largo plazo, respondieron positivamente el 71% de los titulados y el 78% de los titulados en Derecho.

A la pregunta sobre si los estudios ayudaron mucho o bastante en el desarrollo de la personalidad, contestaron afirmativamente el 76% de los titulados y el 84% de los licenciados en Derecho.

Respecto a la pregunta sobre si los estudios ayudaron mucho o bastante en las relaciones sociales, respondieron positivamente el 70% de los titulados y el 73% de los titulados en Derecho.

Con relación a la pregunta de si los estudios ayudaron mucho o bastante en la comprensión del mundo que nos rodea, respondieron positivamente el 66% de los titulados y el 76% de los titulados en Derecho.

Por último, a la pregunta de si existían muchas o bastantes posibilidades de no seguir estudios superiores en caso de empezar de nuevo, contestaron afirmativamente el 17% de los titulados y el 16% de los titulados en Derecho ²⁷. De las respuestas a las anteriores preguntas, a mi juicio, pueden extraerse las siguientes conclusiones con relación a los licenciados en Derecho. En primer lugar, que existe un alto grado de satisfacción en haber cursado una licenciatura universitaria, siendo la nota media un 8,4 sobre 10, ya que sólo el 16% contesta afirmativamente a la última pregunta.

En segundo lugar, que los titulados en Derecho también valoraron positivamente la medida en la que los estudios les ayudaron en su desarrollo personal y social. Así, recibe una nota muy alta la ayuda que supuso la realización de los estudios para el desarrollo de su personalidad (8,4) y una nota alta la percepción de la ayuda que les supuso cursar los estudios en Derecho para la comprensión del mundo que nos rodea (7,6) y para el desarrollo de las relaciones sociales (7,3).

²⁷ La tabla completa de preguntas y respuestas figura en el Libro Blanco ..., ob. cit., p. 63.

Por último, que el tenor de las respuestas empeora respecto a las preguntas relacionadas con la ayuda que supusieron los estudios en Derecho para la inserción laboral. No obstante, desde una perspectiva abstracta y de futuro, la valoración sigue siendo favorable, ya que a la pregunta de, si los estudios en Derecho ayudaron mucho o bastante a tener perspectivas profesionales a largo plazo, responden positivamente el 78% (7,8). Por el contrario, el tenor de las respuestas desciende considerablemente, por debajo del 7, respecto a la pregunta sobre si su categoría profesional era adecuada a su nivel de estudio (66%) y, sobre todo, sobre si los estudios en Derecho ayudaron a encontrar un trabajo satisfactorio (53%).

Siendo importante elemento de reflexión los anteriores resultados para una mejora de la docencia universitaria, tampoco debe descartarse de la reflexión otro dato de la encuesta, que solo el 10% de los titulados universitarios y el 8% de los licenciados en Derecho se encontraban en situación de desempleo.

- **La encuesta de la Universidad Pompeu Fabra**

La encuesta de la Universidad Pompeu Fabra “Enquesta d'Inserció Laboral dels titulats de la UPF 2004” presenta, entre otros datos de interés, que abarca a diez promociones (1993-2002) y que es la más nueva de las mencionadas (2004). Como contrapartida, el dato más negativo es su carácter menos representativo, ya que se obtuvieron 2385 respuestas, de las que sólo 214 correspondían a graduados en Derecho²⁸.

Con relación a la inserción laboral de los titulados de Derecho de la UPF de los diez últimos años, se señala que en el momento de realizar la encuesta trabajaban el 80%, que el 64,9% realizan trabajos relacionados con la licenciatura en Derecho y que el 64,9% estiman que su trabajo actual era adecuado a la titulación cursada, otorgando un valor de 7 sobre 9 a la satisfacción general con la carrera de Derecho y teniendo el 75,7% el propósito de volver a escoger la carrera en Derecho. Por último, a la pregunta de si la carrera de Derecho les debería haber aportado algunos conocimientos más necesarios para su ejercicio profesional, el 52,7 % demandaba más clases prácticas²⁹. También resulta de interés la conclusión relativa a que las experiencias y habilidades adquiridas en la universidad eran percibidas como un factor más importante en el desarrollo profesional que tener un título o tener la carrera de Derecho³⁰.

²⁸ Libro Blanco ..., ob. cit., p. 64.

²⁹ Libro Blanco ..., ob. cit., pp. 79-80.

³⁰ Libro Blanco ..., ob. cit., p. 87.

La evaluación de la docencia universitaria por profesionales del Derecho: IIa encuesta de la Universidad Carlos III de Madrid

La encuesta de la Universidad Carlos III de Madrid presenta una característica que le hace acreedora de una considerable atención, que es la del rasgo de sus destinatarios, pues se refiere a titulados que ejercen una profesión para la que se requiere la titulación de licenciado o graduado en Derecho. Menos alentador es su valor representativo, que resulta escaso, toda vez que sólo se recibieron 110 respuestas. Con todo, dentro de lo que cabe el resultado es más favorable desde la perspectiva que nos interesa, pues gran parte de las respuestas son de quienes ejercen una profesión jurídica para la que resulta de importancia el Derecho procesal y representan un porcentaje relevante sobre el total de encuestas. En este sentido, respondieron 23 despachos de abogados, que representan un 20,9% del total de los encuestados, 15 magistrados de Juzgados de Primera Instancia, que representan el 13,6% del total y 11 miembros del Ministerio Fiscal, que representan el 10%. A los efectos de simplificar los resultados atenderemos especialmente a las respuestas de estos profesionales.

Teniendo en cuenta las respuestas del conjunto de los profesionales, las competencias transversales instrumentales mejor valoradas fueron la capacidad de análisis y síntesis, y la comunicación oral y escrita, valorándose ambas con un 3´63 en una escala de 1 a 4, seguida de la resolución de problemas, valorada con un 3´61, la capacidad de decisión, con un 3´53, la capacidad de organización y planificación, con un 3´29 y la capacidad de gestión de la información, con un 3´08. Por el contrario, las competencias transversales peor valoradas fueron los conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio (2´74) y, sorprendentemente, en el más bajo nivel, los conocimientos de una lengua extranjera (2´15)³¹.

Descendiendo más en atención a la singular profesión desarrollada, resulta que entre los despachos de abogados las competencias transversales instrumentales mejor evaluadas (valoradas entre 3 y 4 en una escala de 1 a 4) eran la capacidad de análisis y síntesis (100% encuestados), la comunicación oral y escrita y la capacidad de decisión (valoradas ambas entre 3 y 4 por el 95%) y la resolución de problemas (valorada entre 3 y 4 por el 91´3%).

Similares resultados arrojaron las encuestas de los magistrados de Juzgados de Primera Instancia y de los miembros del Ministerio Fiscal. En el primer caso las dos competencias mejor valoradas fueron la resolución de problemas y la capacidad de decisión (valoradas ambas entre 3 y 4 por el 100% de los encuestados), seguidas de la capacidad de análisis y síntesis y de la comunicación oral y escrita (valoradas ambas entre 3 y 4 por el 93´3% de los encuestados).

En el caso de los miembros del Ministerio Fiscal las tres competencias mejor valoradas fueron la comunicación oral y escrita, la resolución de problemas y la

³¹ Libro Blanco ..., ob. cit., p. 108.

capacidad de decisión (valoradas las tres entre 3 y 4 por el 100% de los encuestados), seguidas de la capacidad de análisis y síntesis y de la capacidad de organización y planificación (valoradas ambas entre 3 y 4 por el 90'9% de los encuestados).

Por lo que se refiere a las competencias transversales interpersonales las mejor valoradas del conjunto total de los profesionales jurídicos fueron el compromiso ético, con una nota media de 3'77, seguida del razonamiento crítico, con una nota de 3'51 y de las habilidades en las relaciones interpersonales, con una nota de 3'10, recibiendo el resto de competencias de esta categoría una calificación inferior a 3 (trabajo en equipo, trabajo en un equipo de carácter multidisciplinar, trabajo en un contexto internacional –que recibe la nota más baja: 2'20- y reconocimiento a la diversidad y multiculturalidad).

Concretando más en los sectores profesionales elegidos por su mayor relación con el Derecho Procesal, las competencias transversales interpersonales mejor valoradas fueron claramente, en primer lugar, el compromiso ético y el razonamiento crítico, por ese orden, seguido de las habilidades en las relaciones interpersonales, obteniendo el resto de competencias valoraciones muy inferiores. Así, fueron valoradas entre 3 y 4 sobre una escala de entre 1 y 4, en primer lugar, el compromiso ético por el 100% de los despachos de abogados y de los magistrados de Juzgados de Primera Instancia y por el 90.9% de los miembros del Ministerio Fiscal. En segundo lugar, muy de cerca, el razonamiento crítico, evaluada entre 3 y 4 por el 93'3% de los magistrados de Juzgados de Primera Instancia, por el 91'4 % de los despachos de abogados y por el 90'9% de los miembros del Ministerio Fiscal. En tercer lugar, con mayor distancia, las habilidades en las relaciones interpersonales fueron evaluadas entre 3 y 4 por el 81'8% de los miembros del Ministerio Fiscal, por el 80 de magistrados de Juzgados de Primera Instancia y por el 69.6% de los despachos de abogados.

Por último, por lo que se refiere a la valoración de las competencias transversales sistémicas, las que mejor calificación obtuvieron por la globalidad de los profesionales jurídicos fueron la motivación por la calidad, con una nota media de 3'49 en un escala de 1 a 4, la adaptación a las nuevas situaciones, así como la sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental –calificadas ambas con una nota de 3'36- y el aprendizaje autónomo, calificado con una nota de 3'21. El resto de competencias transversales sistémicas obtuvieron una calificación inferior a 3 por el siguiente orden: iniciativa y espíritu emprendedor, creatividad, liderazgo y conocimientos de otras culturas y costumbres.

Por lo que se refiere a la valoración de estas competencias por los colectivos de profesionales que más atraen nuestra atención, cabe decir que las mejor valoradas por estos profesionales fueron las cuatro competencias preferidas por la totalidad de colectivos jurídicos, aunque varía la evaluación en función del concreto colectivo jurídico. Así el colectivo de despachos de abogados valoró entre 3 y 4 sobre una escala de 1 a 4 la adaptación a las nuevas situaciones por un 91'3%, el aprendizaje autónomo

por un 91'1 %, la sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental por un 90'9 % y la motivación por la calidad por un 82'6 %.

En el caso de los magistrados de Juzgados de Primera Instancia la competencia mejor valorada fue la motivación por la calidad, valorada entre 3 y 4 por el 100 % de los profesionales, seguida del aprendizaje autónomo, la adaptación a las nuevas situaciones, y la sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental, evaluadas todas ellas entre 3 y 4 por el 93'3 % de los profesionales.

Por último, en el caso de los miembros del Ministerio Fiscal, las dos competencias sistémicas mejor valoradas fueron la motivación por la calidad y la sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental, valoradas entre 3 y 4 por el 100 % de los profesionales, seguidas de la adaptación a las nuevas situaciones y el aprendizaje autónomo, evaluadas entre 3 y 4 por el 90'9 % y el 81'8 de los profesionales, respectivamente.

Pasando ya al análisis de la valoración de las competencias específicas, por lo que respecta a la globalidad de los titulados en Derecho, la mejor calificación fue para las competencias profesionales, equiparadas al conjunto de técnicas, habilidades y destrezas específicas aplicadas al ejercicio de una profesión concreta, es decir, entendidas como un saber hacer. Las competencias valoradas en segundo lugar fueron los conocimientos disciplinares, concebidos como conjunto de conocimientos prácticos requeridos para integrarse en un sector profesional, es decir, concebidas como un hacer. Mientras que las competencias menos valoradas son las competencias académicas, entendidas como conjunto de conocimientos teóricos. La calificación que se les atribuía, en concreto, era de 3'52 a las competencias profesionales, de 3'43 a los conocimientos disciplinares y de 2'84 a las competencias académicas.

Por lo que se refiere a la valoración de las competencias específicas por los colectivos profesionales que más nos interesan en este trabajo, resulta que las competencias mejor valoradas, como sucede respecto de la globalidad de operadores jurídicos, son las competencias profesionales y los conocimientos disciplinares, aunque se invierten los términos entre éstas, medidos en porcentajes, seguidos bastante de lejos por las competencias académicas, en la mayor parte de estos profesionales.

Las competencia específicas mejor valoradas por estos colectivos son, en primer lugar, los conocimientos disciplinares, valorados entre 3 y 4 por el 100 % de los miembros del Ministerio Fiscal, por el 95% de los despachos de abogados y por el 84'6% de los magistrados de Juzgados de Primera Instancia; y, en segundo lugar, se valoran mejor las competencias profesionales, que son valoradas entre 3 y 4 por el 93'3 % de los magistrados de Juzgados de Primera Instancia, por el 85% de los despachos de abogados, y por el 77'8 % de los miembros del Ministerio Fiscal.

Por el contrario, las competencias peor valoradas por estos colectivos son las competencias académicas, evaluadas entre 3 y 4 por el 77'7 % de los miembros del Ministerio Fiscal, por el 60 % de los despachos de abogados y por el 50 % de los

magistrados de Juzgados de Primera Instancia. No obstante, cabe destacar que aunque estas competencias son mucho menos valoradas que las dos competencias específicas anteriores por los despachos de abogados (que se valoraban favorablemente por el 95% y por el 85% frente al 60% de éstas) y por los magistrados de Juzgados de Primera Instancia (que se valoraban favorablemente por el 92'3 % y por el 84'6% frente al 50% de éstas), los miembros del Ministerio Fiscal evalúan de forma muy similar las competencias profesionales y las académicas, al valorarse entre 3 y 4 las competencias profesionales por el 77'8% y las competencias académicas por el 77'7%.

LA INCOHERENCIA DE LA PRUEBA DE ACCESO A LA ABOGACÍA CON EL NUEVO MODELO EDUCATIVO UNIVERSITARIO DEL DERECHO

Según se ha expuesto con anterioridad, los especialistas en educación y en pedagogía reclaman un nuevo modelo de educación que supone un cambio en el agente protagonista del proceso de aprendizaje, que transitaría del profesor al estudiante, en el propio objetivo del aprendizaje, que dejaría de ser la adquisición de conocimientos, para centrarse en la adquisición de competencias y habilidades, así como en los métodos educativos necesarios para conseguirlo, que deben centrarse en los de carácter práctico y en los que se potencie la participación activa del alumno.

Así mismo, se ha puesto de manifiesto en los distintos informes realizados para valorar la calidad de la educación universitaria y, en especial, de la docencia en Derecho (Informe Higher, encuesta de la ANECA, encuesta de la Universidad Pompeu Fabra y encuesta de la Universidad Carlos III), la necesidad de una mayor formación práctica y de una formación en competencias de los titulados en Derecho.

Se ha puesto de relieve que ese aprendizaje por competencias debe ser coherente, de forma que debe guiar la labor educativa a lo largo de todo el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, la formación en competencias y habilidades debe continuar en los últimos estadios de la educación superior, como son los grados universitarios, los másteres y los cursos y pruebas que habilitan para el ejercicio de la profesión de abogado y procurador.

Así mismo, es indudable que la opción por la formación en competencias debe ser coherente en sí misma, debiendo instrumentalizarse las competencias tanto para promover el aprendizaje como para constatar la calidad ³². Así se ha proclamado igualmente con relación al aprendizaje del Derecho, poniéndose de relieve que los especialistas han afirmado que para obtener un aprendizaje de calidad es condición necesaria que exista un alineamiento estructural entre los objetivos del programa, las

³² March Fernández, A., *La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria*, Revista de Docencia Universitaria, Vol.8 (n.1) de 2010, pp. 11-34, quien señala que la evaluación en la formación por competencias debe considerar que el objeto de la evaluación no son sólo los conocimientos adquiridos sino también, y sobre todo, las competencias desarrolladas por los estudiantes.

actividades previstas para alcanzar estos objetivos y el procedimiento diseñado para evaluar los resultados del aprendizaje ³³.

Esa coherencia se mantiene en la normativa que reguló inicialmente la prueba de acceso a las profesiones de abogado y procurador. Así, la Ley 34/2006, de 30 de octubre, sobre el acceso a las profesiones de abogado y procurador de los tribunales, tiene como principal objetivo mejorar la capacitación profesional de los referidos profesionales en cuanto colaboradores elementales de los ciudadanos en el ejercicio de su derecho fundamental a la tutela judicial efectiva, a cuyo fin estima necesario subrayar la importancia de la formación práctica de los profesionales, según proclama su Exposición de Motivos.

En coherencia con ello, en su articulado se atribuye gran importancia a la formación práctica. La relevancia de la práctica se proyecta, en primer lugar, sobre la configuración de los cursos de formación, según se deriva de la exigencia de que las prácticas externas relativas a actividades propias del ejercicio de la abogacía o de la procura constituyan la mitad del contenido formativo de los cursos (art. 6 LAPAP). Pero, en segundo lugar, la trascendencia de la práctica se manifiesta también sobre la evaluación, pues se establece que la evaluación de la aptitud profesional, que culmina el proceso de capacitación profesional, tiene por objeto acreditar, de modo objetivo, formación práctica suficiente para el ejercicio de la profesión de abogado o de la profesión de procurador, así como el conocimiento de las respectivas normas deontológicas y profesionales (art. 7 LAPAP).

La lógica del sistema se mantiene, si no se robustece, a través del Real Decreto núm. 775/2011, de 3 de junio, mediante el que se aprueba el Reglamento que desarrolla la Ley 34/2006. Éste, por una parte, señala en su Preámbulo que, para alcanzar el objetivo de una capacitación profesional especialmente cualificada, la ley establece un sistema de formación que tiene tres pilares básicos: la realización de un curso formativo, en el que se han de adquirir un conjunto de competencias profesionales específicas; el desarrollo de un período de prácticas externas y la realización de una evaluación de la aptitud profesional que culmina el proceso de capacitación antes de la inscripción en el correspondiente colegio profesional.

Por otra parte, en el Reglamento se establece que los cursos de formación para el acceso a estas profesiones jurídicas persiguen garantizar la adquisición de competencias profesionales, tanto los cursos de formación para el acceso a la profesión de abogado (art. 10 RAPAP), como los cursos de formación para el acceso a la profesión de procurador (art. 11 RAPAP).

Así, conforme al art. 10, los cursos de formación para el acceso a la profesión de abogado se dirigen a garantizar la adquisición por los alumnos de las siguientes competencias profesionales:

³³ FONT RIBAS, A., *La asignatura pendiente de la formación jurídica*, REDU, Revista de Docencia Universitaria, V. 12 (3), núm. Extraordinario, 2014, p. 40.

- Poseer, comprender y desarrollar habilidades que posibiliten aplicar los conocimientos académicos especializados adquiridos en el grado a la realidad cambiante a la que se enfrentan los abogados para evitar situaciones de lesión, riesgo o conflicto en relación a los intereses encomendados o su ejercicio profesional ante tribunales o autoridades públicas y en las funciones de asesoramiento.
- Conocer las técnicas dirigidas a la averiguación y establecimiento de los hechos en los distintos tipos de procedimiento, especialmente la producción de documentos, los interrogatorios y las pruebas periciales.
- Conocer y ser capaz de integrar la defensa de los derechos de los clientes en el marco de los sistemas de tutela jurisdiccionales nacionales e internacionales.
- Conocer las diferentes técnicas de composición de intereses y saber encontrar soluciones a problemas mediante métodos alternativos a la vía jurisdiccional.
- Conocer y saber aplicar los derechos y deberes deontológicos profesionales en las relaciones del abogado con el cliente, las otras partes, el tribunal o autoridad pública y entre abogados.
- Conocer y evaluar las distintas responsabilidades vinculadas al ejercicio de la actividad profesional, incluyendo el funcionamiento básico de la asistencia jurídica gratuita y la promoción de la responsabilidad social del abogado.
- Saber identificar conflictos de intereses y conocer las técnicas para su resolución, establecer el alcance del secreto profesional y de la confidencialidad, y preservar la independencia de criterio.
- Saber identificar los requerimientos de prestación y organización determinantes para el asesoramiento jurídico.
- Conocer y saber aplicar en la práctica el entorno organizativo, de gestión y comercial de la profesión de abogado, así como su marco jurídico asociativo, fiscal, laboral y de protección de datos de carácter personal.
- Desarrollar destrezas y habilidades para la elección de la estrategia correcta para la defensa de los derechos de los clientes teniendo en cuenta las exigencias de los distintos ámbitos de la práctica profesional.
- Saber desarrollar destrezas que permitan al abogado mejorar la eficiencia de su trabajo y potenciar el funcionamiento global del equipo o institución en que lo desarrolla mediante el acceso a fuentes de información, el conocimiento de idiomas, la gestión del conocimiento y el manejo de técnicas y herramientas aplicadas.

- Conocer, saber organizar y planificar los recursos individuales y colectivos disponibles para el ejercicio en sus distintas modalidades organizativas de la profesión de abogado.
- Saber exponer de forma oral y escrita hechos, y extraer argumentalmente consecuencias jurídicas, en atención al contexto y al destinatario al que vayan dirigidas, de acuerdo en su caso con las modalidades propias de cada ámbito procedimental.
- Saber desarrollar trabajos profesionales en equipos específicos e interdisciplinarios.
- Saber desarrollar habilidades y destrezas interpersonales, que faciliten el ejercicio de la profesión de abogado en sus relaciones con los ciudadanos, con otros profesionales y con las instituciones.

Por otra parte, por lo que respecta a la procura, se establece que los cursos de formación de la profesión de procurador de los tribunales garantizarán, en concreto, la adquisición de las siguientes competencias profesionales.:

- Poseer, comprender y desarrollar habilidades que posibiliten aplicar los conocimientos académicos especializados adquiridos en el grado a la realidad continua y cambiante a la que se enfrentan los procuradores de los tribunales, que les permitan garantizar y asegurar la gestión de los intereses de sus representados antes, durante y después del procedimiento judicial.
- Conocer y ser capaz de integrar la postulación de los derechos de los representados en el marco de los sistemas de tutela jurisdiccional nacionales e internacionales.
- Conocer las técnicas procesales y ser capaz de ejecutar cuantos actos les encomienden o para cuya realización estén facultados en los distintos órdenes jurisdiccionales, con especial atención a los plazos, actos de comunicación, ejecución y vías de apremio.
- Conocer y saber aplicar los derechos y deberes deontológicos profesionales que informan las relaciones del procurador de los tribunales con el cliente, con las otras partes, con el tribunal o autoridad pública y entre los procuradores y demás profesionales.
- Conocer y evaluar las distintas responsabilidades vinculadas al ejercicio de la actividad profesional, incluyendo el funcionamiento básico de la asistencia jurídica gratuita y la promoción de la responsabilidad social del procurador de los tribunales.
- Conocer y aplicar las técnicas dirigidas a la identificación y liquidación de

derechos arancelarios, obligaciones tributarias, de constitución de depósitos judiciales y de atención de cuantos gastos y costas sean necesarios para garantizar la efectiva tutela judicial de los derechos de sus representados.

- Saber identificar conflictos de intereses y conocer las técnicas para su resolución, establecer el alcance del secreto profesional y de la confidencialidad, y preservar la independencia de criterio.
- Disponer de la capacidad de actuar de acuerdo con las exigencias que impone el entorno organizativo, de gestión y comercial de la profesión de procurador de los tribunales, así como su marco jurídico asociativo, fiscal, laboral y de protección de datos de carácter personal.
- Capacidad para elegir los medios más adecuados que ofrece el ordenamiento jurídico para el desempeño de una representación técnica de calidad.
- Desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para la correcta y eficaz realización de los actos de comunicación a las partes en el proceso, y para una colaboración eficaz con los tribunales en la ejecución de las resoluciones judiciales, conociendo y diferenciando los intereses privados que representa de los de carácter público cuya ejecución la Ley y los tribunales le encomienden.
- Desarrollar las destrezas y habilidades necesarias para la utilización de los procedimientos, protocolos, sistemas, y aplicaciones judiciales, que requieran los actos de comunicación y cooperación con la Administración de Justicia con especial atención a los de naturaleza electrónica, informática y telemática.
- Disponer de las habilidades necesarias para auxiliarse de las funciones notarial y registral, en el ejercicio de su representación técnica de calidad.
- Conocer, saber organizar y planificar los recursos individuales y colectivos disponibles para el ejercicio en sus distintas modalidades organizativas de la profesión de procurador de los tribunales.
- Saber exponer de forma oral y escrita hechos, y extraer argumentalmente consecuencias jurídicas, en atención al contexto y al destinatario al que vayan dirigidas, de acuerdo en su caso con las modalidades propias de cada ámbito procesal y gubernativo.
- Desarrollar destrezas que permitan al procurador de los tribunales mejorar la eficiencia de su trabajo y potenciar el funcionamiento global del equipo o institución, bien sea de carácter específico o interdisciplinar.

Así mismo, en el Reglamento se establecía como finalidad de la evaluación comprobar una formación práctica suficiente para el ejercicio de la respectiva profesión, y en particular, la adquisición de las competencias que deben garantizar los

cursos de formación (art. 17. 2 RAPAB). Como lógica consecuencia de lo anterior, las pruebas configuradas para la evaluación eran coherentes con dicha finalidad. De forma que se establecía una prueba de carácter escrito, pero que constaría de dos ejercicios, consistiendo el primero en una prueba objetiva de contestaciones o respuestas múltiples y el segundo en la resolución de un caso práctico previamente elegido por el aspirante entre varias alternativas (art. 17. 2 RAPAP).

Sin embargo, la primera prueba de evaluación de la aptitud profesional para ejercer la abogacía, con el terreno previamente preparado por el Real Decreto 150/2014, de 7 de marzo (BOE 8 marzo 2014), rompe abruptamente con la coherencia del sistema educativo universitario en Derecho.

En efecto, el Real Decreto 150/2014, de 7 de marzo, que tiene como único objeto la modificación del sistema de evaluación y calificación de la prueba de acceso a la profesión de abogado, da nueva redacción al art. 17. 3 del RAPAP, junto a otros dos preceptos. En la redacción nueva y vigente se sustituye la prueba de dos ejercicios – uno teórico y otro práctico- por otra de uno sólo, consistente en una prueba escrita objetiva con contestaciones o respuestas múltiples, y se elimina el ejercicio consistente en un caso práctico ³⁴.

Con el terreno así preparado la orden PRE/404/2014, de 14 de marzo, por la que se convoca la prueba de evaluación de la aptitud profesional para el ejercicio de la profesión de abogado para el año 2014 anuncia que el programa recogido en la orden que ha de regir la evaluación contiene una descripción orientativa de las materias y competencias necesarias para el acceso a la profesión de abogado. Sin embargo, en realidad, dicho programa se limita a recoger las materias objeto de examen, omitiendo toda referencia a las competencias específicas necesarias para la capacitación profesional a la que se refieren la Ley 4/2006 y el Real Decreto 775/2011. Y, al establecer el desarrollo de la prueba, dispone que la evaluación consistirá en una prueba escrita objetiva de contenido teórico-práctico con contestaciones o respuestas múltiples. Como señala FONT, cuya crítica comparto, dicho sistema de evaluación, que se limita a establecer un temario de materias, omitiendo toda referencia a las competencias necesarias para el acceso a la profesión de abogado, quebranta el propósito de la ley ³⁵.

En consecuencia, el sistema de evaluación para el acceso a la profesión de abogado debe ser necesariamente modificado. Ya se ha señalado con anterioridad que en el ámbito de la educación y de la pedagogía existe bastante consenso en las bondades de la formación dirigida a la adquisición de competencias. Igualmente

³⁴ En concreto el tenor literal del art. 17. 3 del Reglamento antes de la reforma era el siguiente: “3. La prueba será escrita y constará de dos partes que se realizarán en el mismo día. El primer ejercicio consistirá en una prueba objetiva de contestaciones o respuestas múltiples. El segundo ejercicio de la evaluación consistirá en resolver un caso práctico previamente elegido por el aspirante entre varias alternativas”. Después de la reforma la redacción de este precepto dispone que «3. La evaluación consistirá en una prueba escrita objetiva de contenido teórico-práctico con contestaciones o respuestas múltiples».

³⁵ Font Ribas, A., *La asignatura pendiente ...*, ob. cit., p. 40

también existe acuerdo en la importancia de la práctica en la formación. Ambos postulados fueron recogidos, tanto por la Ley 4/2006, como por el Real Decreto 775/2011.

En cambio, la reforma introducida mediante el Real Decreto 150/2014 pervierte el sistema cuando en su breve articulado modifica el contenido de la prueba de evaluación para el acceso a la profesión de abogado, la cual, una vez suprimido el caso práctico, queda reducida, fundamentalmente, a una prueba objetiva teórica y con escasa conexión con las competencias profesionales cuya adquisición justifica el nuevo curso de formación.

No se desconoce por quien suscribe este trabajo que el último Real Decreto citado califica la prueba como “teórico-práctica”. Sin embargo, no puede ocultarse la devaluación del carácter práctico de la prueba. Por una parte, por la eliminación de la prueba verdaderamente práctica, la resolución de un caso práctico. Por otra parte, porque la forma de desarrollarse la prueba desdice el supuesto carácter práctico, ya que se prohíbe el uso de textos legales, manuales jurídicos, u otros documentos de apoyo, así como el uso de teléfonos móviles, o de cualquier otro dispositivo con capacidad de almacenamiento de información (base décima convocatoria). A mi juicio, dichas prohibiciones resultan difícilmente compatibles con una prueba de carácter práctico que sirva para la acreditación de la aptitud profesional para el ejercicio de la abogacía, porque ¿a qué abogado se le impide el acceso a las fuentes del ordenamiento jurídico en el ejercicio de su actuación profesional?. Estimo que la acreditación de esa aptitud profesional se valoraría mejor evaluando el grado de adecuación en el manejo por el alumno de los distintos instrumentos que se utilizarían por un abogado ejerciente en el desempeño de su profesión.

Por lo demás, la declaración del Preámbulo del Real Decreto, mediante la que se afirma que con la modificación que introduce “se garantiza que la expedición de los títulos profesionales se base en la suficiencia de los conocimientos, de las aptitudes y de las competencias de los postulantes”, no presenta consistencia alguna, pues la relación de la clase de prueba con la acreditación de las aptitudes y competencias de los aspirantes resulta difícilmente perceptible. Por ejemplo, resulta difícil constatar la relación de este tipo de prueba con la competencia profesional consistente en saber desarrollar destrezas que permitan al abogado mejorar el acceso a fuentes de información, el conocimiento de idiomas, la gestión del conocimiento y el manejo de técnicas y herramientas aplicadas; y, sobre todo, con la competencia relativa a saber exponer de forma oral y escrita hechos, y extraer argumentalmente consecuencias jurídicas, cuya acreditación resulta imprescindible en esta prueba de acceso, a mi juicio (art. 10 RAPAP).

Pero es que, además, este tipo de prueba desvirtuaría una de las finalidades esenciales del nuevo sistema de acceso a la abogacía, que es completar la formación práctica necesaria para el ejercicio adecuado de la profesión de abogado, y dejaría sin sentido el contenido de los cursos de formación, lo que puede conducir a que durante esos cursos el estudiante se concentre únicamente en preparar de memoria el temario

previamente definido, ya que su futuro profesional depende de la superación de esa prueba³⁶. En consecuencia, resulta imperativa la reforma de la prueba de acceso a la profesión de abogado.

Recibido: 20 noviembre 2014.

Aceptado: 21 diciembre 2014.

³⁶ FONT RIBAS, A., *La asignatura pendiente ...*, ob. cit., p. 40