

Raquel Medina Plana
Profesora Titular de Historia del Derecho
Universidad Complutense de Madrid
rmedina@der.ucm.es

Comunicación:

PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO: DEFINICIÓN,
GRADACIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL EN
CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

Eje temático al que se adscribe: “La evaluación de los aprendizajes”

Palabras clave: Evaluación de competencias, Capacidad crítica, Estudios de Derecho, Ciencias Sociales, Transversalidad

Resumen / abstract:

La naturaleza doctrinal y en buena medida autorreferencial de la cultura jurídica, con su fuerte carga de autolegitimación, es en buena medida refractaria al desarrollo de un punto de vista crítico. En los estudios de Derecho, en su forma de competencia, queda adscrita en exclusiva a unas pocas disciplinas básicas, mientras que el resto –la gran mayoría- de las áreas de conocimiento de los estudios de Derecho parecerían quedar exentas de esa tarea. En la evaluación del desarrollo de esta competencia en los alumnos, la asistematicidad viene a ser el único criterio. La dificultad para los docentes de evaluar competencias, que por definición sólo se aprecian por completo en el desempeño, se extrema en competencias tan amplias y complejas como lo es ésta. Contra toda exigencia de objetividad y visibilidad, los docentes tendemos a utilizar en la evaluación de las competencias procedimientos no formulados. Se propone una discusión que sirva de acercamiento a **esa complejidad, definiendo las diversas capacidades, y, en un nivel inferior, las habilidades y sub-habilidades que la componen**. Invitación a una red ampliada de docentes interesados en este tema, proponiendo unas directrices generales de acción. Se plantea una reflexión que recae en el núcleo mismo del concepto de enseñanza-aprendizaje, dado que compartimentar absolutamente el pensamiento crítico, entenderlo exclusivamente como la suma de una serie de disposiciones y habilidades separadas es destruir una buena parte de su potencialidad. Es necesario tener bien presente que el modo en cómo se evalúa determina en buena medida la profundidad del aprendizaje.

PENSAMIENTO CRÍTICO EN LOS ESTUDIOS DE DERECHO: DEFINICIÓN, GRADACIÓN Y EVALUACIÓN DE UNA COMPETENCIA TRANSVERSAL EN CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS

Raquel Medina Plana
Profesora Titular de Historia del Derecho
Universidad Complutense de Madrid
rmedina@der.ucm.es

La capacidad de analizar críticamente una determinada situación, un supuesto teórico o un cuerpo de conocimientos es una competencia central para todos los estudios universitarios; muy especialmente para los relativos a las Ciencias Sociales y Jurídicas. Se trata de una competencia compleja, en tanto que requiere la movilización de una multitud de habilidades, saberes y disposiciones. Su transversalidad se extiende al núcleo mismo del concepto de enseñanza-aprendizaje, en tanto éste se basa en procesos de cuestionamiento, aprendizaje y pensamiento más que en la acumulación de información y capacidades inconexas. Toda la literatura existente coincide en destacar la amplitud e importancia de esta competencia, y se han hecho algunos intentos serios y profundos de diseccionar esa complejidad, fundamentalmente en el mundo anglosajón; por el contrario, el tratamiento de esta competencia crucial es muy escaso en la literatura continental. Esta asimetría no es casual, pues para la cultura universitaria anglosajona es central el desarrollo de esta competencia, y así se reconoce tanto implícita como explícitamente.

En la Universidad española el reconocimiento de la importancia de esta competencia es también unánime; se trata aquí, sin embargo, de un reconocimiento más bien teórico: la práctica docente universitaria, en términos generales, incide muy escasamente en el desarrollo de la capacidad crítica –y si lo hace, suele ser de forma incidental, típicamente de forma asistemática. Si hablamos ya no del proceso de enseñanza-aprendizaje en general, sino de la evaluación del desarrollo de esta competencia en los alumnos, lo asistemático no es que predomine, sino que es el único criterio. Contra toda exigencia de objetividad y visibilidad, los docentes tendemos a utilizar en la evaluación de las competencias procedimientos no formulados; por antonomasia, en algo a priori tan complejo como el pensamiento crítico.

En los estudios de Derecho, la competencia crítica aparece mencionada como competencia transversal; en muchas ocasiones también como competencia específica; sin embargo, la naturaleza doctrinal y en buena medida autorreferencial de la cultura jurídica, con su fuerte carga de autolegitimación, es en buena medida refractaria al desarrollo de un punto de vista crítico; cuando admite como competencia propia esta capacidad, es siempre con una instrumentalización precisa y muy acentuada. En general, podemos decir que los planteamientos críticos en el seno del Derecho se adscriben a las tradicionalmente denominadas disciplinas formativas, áreas que representan un número muy reducido de asignaturas en los planes de estudio, y que si se mantienen en ellos es en buena medida a costa de su marginalidad y principalmente por su función de coartada en unos estudios que se tecnifican progresivamente y que sin embargo se resisten a perder su status científico.

Este esquema de división de tareas entre las disciplinas “formativas” y las “técnicas”, a pesar de sus virtudes explicativas y ser altamente compartido en el mundo académico, no nos puede satisfacer, en tanto no tiene sentido en el futuro de la enseñanza de las ciencias jurídicas y sociales en el entorno EEES. Es por ello que en esta propuesta de acción hemos querido romper ese confinamiento disciplinar, basado en un reparto de funciones que atribuiría en exclusiva el desarrollo de esa competencia transversal que es la capacidad crítica a esas pocas disciplinas básicas, mientras que el resto –la gran mayoría- de las áreas de conocimiento de los estudios de Derecho parecerían quedar exentas de esa tarea. Todo ello, creemos, se aleja del ideal de enseñanza-aprendizaje y formación *life-long*; en nada beneficia a la enseñanza en la Universidad ni tiene sentido que se perpetúe en los nuevos diseños de titulaciones.

El objeto de esta comunicación es plantear a los presentes los siguientes interrogantes:

- **¿Es posible analizar el modo en que se entiende, se transmite y se evalúa esta competencia universitaria en los estudios de Derecho?**
- **¿Se podría alcanzar un consenso sobre los criterios más importantes para desarrollar y evaluar esta competencia de forma más estructurada?**

El objetivo sería constituir una red ampliada de docentes interesados en este tema, proponiendo unas directrices generales de acción. La invitación se hace extensiva no sólo a los profesores de las disciplinas jurídicas, sino también a los de las sociales: puesto que se trata de una competencia transversal, el ámbito de estudio se extiende a una amplia horquilla de titulaciones: las adscritas al área de las ciencias sociales y jurídicas. Se trata, así pues, de un área muy extensa que reúne estudios muy dispares, muy especialmente alejados en lo relativo precisamente a la capacidad crítica: el planteamiento general de los estudios de ciencias sociales, por un lado, y los jurídicos, por otro, en relación con la importancia de desarrollar un pensamiento crítico en los alumnos es radicalmente distinto. Como hemos dicho, la carga doctrinal y autorreferencial de la cultura jurídica se dejaría notar en una instrumentalización precisa de ese pensamiento crítico, mientras que el planteamiento de las ciencias sociales se centraría en fomentar tal capacidad en todos los sentidos, desde un primer momento y por encima de la autoridad de cualquiera de sus postulados.

Se parte, por lo tanto de un esquema comparativo, con la finalidad, entre otras, de revisar discursos constituidos y vigentes en el mundo académico, como el que acabamos de formular. Pues ¿hasta qué punto es cierta esa visión, del derecho como un ámbito

predominantemente doctrinal y acrítico, y de las ciencias sociales como paradigma de la continua vigilancia epistemológica? ¿cómo se conjuga ese ideal crítico con la realidad académica? ¿qué recursos emplean las ciencias sociales para movilizar la capacidad crítica en sus estudiantes? La diversidad de planteamientos entre ciencias jurídicas y ciencias sociales, aún si es tan grande como lo expuesto deja ver, no impide el diálogo entre disciplinas. Éste es, a la postre, la principal herramienta que tenemos para enriquecer el análisis y, sobre todo, para obtener una mejor comprensión de los presupuestos en que se basan nuestros propios planteamientos: la capacidad crítica no se puede definir, enseñar ni calibrar, si no es, primeramente, auto-crítica.

Creemos que la confrontación de posiciones sirve no tanto para reafirmarse en las mismas como para que las respectivas áreas se conozcan mejor a sí mismas, para obtener una comprensión más profunda de los discursos preconstituidos que fundamentan nuestras respectivas prácticas docentes.

Para articular este diálogo se han planificado grupos de discusión en función del tipo de disciplinas de las ciencias sociales y jurídicas: abstractas/pragmáticas. A partir de la información proporcionada por estos grupos se tratarán de detectar los distintos discursos que emergen a propósito del conocimiento crítico.

En esta fase exploratoria **se parte de una definición provisional, por cuanto el objeto de estudio es profundizar en la comprensión y la puesta en práctica de la competencia crítica: qué entienden profesionales y estudiantes por tal y qué prácticas llevan a cabo para movilizar esa competencia.** El análisis se extendería tanto a las diferencias existentes tanto a nivel teórico –definición y tratamiento de esta competencia en los respectivos Libros Blancos, títulos y proyectos de Grado, y guías docentes- como muy especialmente en el nivel de las prácticas: selección de contenidos, estrategias docentes, sistemas de evaluación y gradación.

En este nivel de las prácticas, los sistemas de evaluación y gradación que se diseñen resultan un elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje. La dificultad para los docentes de evaluar competencias, que por definición sólo se aprecian por completo en el desempeño, se extrema en competencias tan amplias y complejas como lo es ésta. Por lo tanto, una primera finalidad del análisis sería la de **diseccionar esa complejidad y definir las diversas capacidades, y, en un nivel inferior, las habilidades y sub-habilidades que la componen.** Esta disección nos facilitaría la **vinculación con rúbricas concretas, una serie de indicadores** que nos permitan evaluar y graduar el desempeño de los estudiantes. Tales indicadores constituirían el material con el que se podría **elaborar una matriz valorativa de carácter general** que sirviera para estructurar los procesos de valoración y gradación relativos al desarrollo de la capacidad crítica.

La importancia de la evaluación en el diseño de asignaturas y guías docentes fue uno de los hallazgos fundamentales de este equipo de trabajo en una acción anterior. La evaluación es, en efecto, un elemento central de la calidad de los aprendizajes porque condiciona la profundidad y el nivel de los mismos: “Los estudiantes pueden, con dificultad, escapar de los efectos de una mala enseñanza, pero no pueden escapar (por definición, si quieren licenciarse) de los efectos de una mala evaluación” (Boud, 1995). Aún partiendo del carácter esencialmente valorativo del juicio evaluador sobre el nivel de desempeño de competencias complejas como es la capacidad crítica, resulta evidente

que el diseño de los criterios de evaluación no puede dejarse enteramente al arbitrio profesoral, y que **es necesario proveerse de herramientas que restrinjan en lo posible el margen de incertidumbre que tal juicio valorativo proyecta sobre la actividad docente evaluadora.**

No obstante, en tanto que científicos además de docentes, no podemos olvidar los peligros de una excesiva compartimentación y sistematización en la evaluación de una competencia tan importante, puesto que, como hemos dicho antes, el modo en cómo se evalúa determina en buena medida la profundidad del aprendizaje. Compartimentar absolutamente el pensamiento crítico, entenderlo exclusivamente como la suma de una serie de disposiciones y habilidades separadas es destruir una buena parte de su potencialidad. Nuestro análisis y reflexión, por lo tanto, no debe olvidar los riesgos de una excesiva instrumentalización pedagógica del pensamiento crítico. Por ello, un panel completo de discusión se dedicará por entero a esta cuestión, la de los límites y las contrapartidas de esa operativización del pensamiento crítico, que atañe a una preocupación central del cuerpo académico en relación con la innovación docente y el concepto de enseñanza-aprendizaje.

Para que este análisis exploratorio del tratamiento académico que se dispensa al pensamiento crítico sea completo, **ha de integrar la voz de sus dos interlocutores preferentes: el colectivo de estudiantes, por una parte, y el sector profesional, por la otra.**

En cuanto al sector profesional, una parte del equipo de trabajo integrará en un grupo de discusión a expertos del ámbito laboral y profesional, tanto público como privado, para acercarse lo más posible a una definición de los criterios manejados a la hora de dirigir equipos o de seleccionar y contratar a egresados. Conocer el grado de importancia que en los respectivos sectores profesionales se otorga a la capacidad crítica, en qué modo la utilizan, cómo la detectan, resulta indispensable para completar el análisis propuesto.

En cuanto al colectivo de estudiantes, y en esta fase exploratoria de la investigación, la información recogida a través de las técnicas de análisis y discusión mencionadas servirá para diseñar un cuestionario dirigido a testar su comprensión de la competencia crítica y a medir su implicación en el desarrollo académico de la misma. Sobre el alcance y naturaleza provisionales de este cuestionario, así como de la encuesta que lo girará, hablaremos en el apartado de metodología.

Todas estas actividades, así como el repositorio documental de referencia obtenido del proceso de recopilación de documentación académica/bibliográfica, se planean publicar en una página web/blog que proporcione un foro común de comunicación a los profesores participantes y a quienes se sumen a una red de docentes interesados en la definición y evaluación de esta competencia. La constitución de esta red ampliada de docencia es otro de los objetivos finales de este trabajo; supone la creación de un foro de profesionales en el que se puedan analizar las distintas iniciativas realizadas. Las comunidades virtuales –esta red se albergaría en los recursos *on line* programados- ya han probado su eficacia como estrategia de adaptación del profesorado a las necesidades docentes del Espacio Europeo de Educación Superior. Pensamos que esta **red colaborativa de docencia universitaria** es un instrumento potente para dar a conocer la serie de buenas prácticas que podamos recopilar y para, a la postre, optimizar recursos de formación.