

REVISIÓN DE LA PLANIFICACIÓN DE LA MATERIA
«SUCCESSION LAW»
A LA LUZ DE LOS POSTULADOS DE
LA ALINEACIÓN CONSTRUCTIVA

MARCOS A. LÓPEZ SUÁREZ
Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objeto reflexionar sobre la planificación de la materia «Succession Law», que, de acuerdo con el plan de estudios de graduado en Derecho por la *Universidad da Coruña*, se imparte en el cuarto curso del referido Grado, reviste carácter obligatorio y tiene asignada una carga académica de 6 ECTS¹³³. Para acometer el fin propuesto, se ha considerado oportuno partir de la guía docente de dicha asignatura¹³⁴ durante el curso 2019/2020¹³⁵ – último en el que se ha asumido la responsabilidad de impartirla en su totalidad – y proceder a su examen a la luz de los postulados de la «alineación constructiva»¹³⁶, formulados por BIGGS a partir de las propuestas de TYLER (1949).

¹³³ Cfr. Resolución de 9 de abril de 2010, de la Universidad de A Coruña, por la que se publica el plan de estudios de Graduado en Derecho (BOE núm. 100, de 26 de abril).

¹³⁴ Dado que en la sección de guías docentes de la UDC – accesible a través del vínculo <https://www.udc.es/es/ensino/guiasdocentes/> – no aparece la versión en inglés de la guía docente de referencia, se adjunta ésta como Anexo I.

¹³⁵ En este orden de ideas, debe significarse que en el curso 2019/2020 la materia cuya guía docente se analiza no se vio afectada por la pandemia del COVID 19, toda vez que la asignatura fue impartida en el primer cuatrimestre. Ello explica que en el denominado plan de contingencia no se hubiesen previsto adaptaciones de calado en relación con la planificación inicial.

¹³⁶ Como pone de manifiesto BIGGS (2014, p. 9), el término «constructiva» se utiliza porque el modelo se basa en la psicología del constructivismo, de acuerdo con la cual el conocimiento se construye a través de las actividades del alumno; por su parte, el término «alineación» – ya conocido por la teoría del currículo – se utiliza porque tanto la enseñanza como la evaluación deben estar alineadas con los resultados de aprendizaje previstos.

En este sentido, conviene tener presente que, frente a una concepción tradicional de la enseñanza centrada en el profesor, en los contenidos que esté debe desarrollar – fundamentalmente a través de la lección magistral – y en una evaluación normativa¹³⁷, la alineación constructiva – como pone de manifiesto BIGGS (2014, pp. 5-6) – supone, en esencia, un diseño de la enseñanza enfocada en el alumno, basada, en último término, en los resultados que éste tiene que alcanzar – a través de la realización de actividades de aprendizaje proyectadas para optimizar la consecución de tales resultados – y en una evaluación necesariamente fundada en criterios¹³⁸.

Así las cosas, a partir de los planteamientos de BIGGS (2014, p. 8), el análisis proyectado incidirá sobre las siguientes cuestiones:

- Descripción de los resultados deseados de aprendizaje.
- Diseño del proceso de aprendizaje a través de actividades de enseñanza-aprendizaje.
- Empleo de sistemas de evaluación «pertinentes».
- Transformación de la evaluación de las actividades en notas finales.

Junto con lo anterior, el examen en cuestión contendrá una serie de consideraciones tanto sobre la selección y estructura de los materiales de estudio como sobre la selección de los recursos y de las herramientas.

2. DESCRIPCIÓN DE LOS RESULTADOS DE APRENDIZAJE

De acuerdo con la propuesta de BIGGS (2014, pp. 8-9), los resultados de aprendizaje deberían concretarse utilizando un verbo (o como máximo

¹³⁷ En términos generales, puede afirmarse que la evaluación normativa se caracteriza por la clasificación de los alumnos a partir de la comparación previa de sus aprendizajes y tiene como objetivo «ver la posición relativa de cada alumno respecto a los demás» (HEREDIA MANRIQUE, 2009, p. 42).

¹³⁸ La denominada evaluación criterial, en síntesis, está orientada a constatar la adquisición (o no) de los objetivos de aprendizaje por parte de los estudiantes, prescindiendo de cualquier comparación entre ellos. Cfr., al respecto, HEREDIA MANRIQUE (2009, pp. 43-45).

dos) para cada resultado. Asimismo, debería aclararse el modo en que se van a tratar el contenido o los temas y en qué contexto.

A la hora de identificar cuáles sean esos resultados resulta ineludible tomar como referencia la taxonomía de BLOOM (1956) – en la versión revisada por ANDERSON y KRATHWOHL (2001)¹³⁹ – de acuerdo con la cual las habilidades de pensamiento podrían concretarse en las seis siguientes: Recordar, Comprender, Aplicar, Analizar, Evaluar y Crear (ANDERSON y KRATHWOHL, 2001, pp. 66 y ss.). Así las cosas, tales habilidades estarían ordenadas desde las más simples hasta las más complejas y desde las más concretas hasta las más abstractas, de manera que habría un continuo entre aquellas que pudieran considerarse propias de un orden inferior y las que conformarían el orden superior¹⁴⁰.

Por otra parte, en el proceso de descripción de los resultados de aprendizaje, cabría subrayar también la importancia de la regla nemotécnica S.M.A.R.T. Y ello en el sentido de que los mencionados resultados han de ser: (e) Específicos, esto es, han de centrarse en aspectos de mejora concretos; Medibles, lo que conlleva cuantificar o al menos sugerir un indicador de progreso; Alcanzables, teniendo en cuenta los recursos disponibles; Relevantes o significativos; y Temporalmente ajustados, de modo que habría que tener en cuenta cuándo pueden alcanzarse¹⁴¹.

¹³⁹ Para un examen de conjunto de los principales cambios introducidos por los revisores respecto de la obra original *vid.* el Anexo A (pp. 263-269).

¹⁴⁰ En este orden de ideas, BLOOM consideraba que las seis categorías principales de la dimensión del proceso cognitivo estaban cumulativamente jerarquizadas, de manera que el dominio de una categoría más compleja requería el dominio previo de todas las categorías menos complejas que se encontraban por debajo de ella: «As the taxonomy is now organized, it contains six major classes [...] Although it is possible to conceive of these major classes in several different arrangements, the present one appears to us to represent something of the hierarchical order of the different classes of objectives. As we have defined them, the objectives in one class are likely to make use of and be built on the behaviors found in the preceding classes in this list» (BLOOM, 1956, p. 18). Sin embargo, sobre la base de las pruebas empíricas aportadas por investigaciones posteriores – señalan ANDERSON y KRATHWOHL (2001, pp. 267 y 268) – la jerarquía cumulativa sólo se justificaría plenamente respecto de las tres categorías intermedias, pero no así en relación con las dos últimas de nivel superior; de ahí que – sin negar el orden jerárquico de las menos complejas – en la Taxonomía revisada se sostenga que las seis categorías puedan solaparse en una escala de complejidad considerada.

¹⁴¹ Acerca de la formulación de la citada regla, *vid.*, por todos, DORAN (1981, pp. 35-36), para quien, en términos ideales, los objetivos de cada empresa, departamento y sección deberían

Pues bien, a la vista de la guía docente de la materia «Succession Law» llama la atención, de entrada y desde un punto de vista formal, el hecho de que los resultados de aprendizaje aparezcan formulados de manera sustantivizada y no a través de la utilización de verbos¹⁴². Se trata, por tanto, de un aspecto este susceptible de mejora.

Por otra parte, en lo que atañe a la regla S.M.A.R.T., cabe colegir que los resultados de aprendizaje incorporados a la guía docente cumplen todos los requisitos. Son específicos, con independencia de que determinados resultados (*v. gr.*, adquirir la habilidad para manejar fuentes legales o comprender o preparar documentos legales) no sean exclusivos de la materia que se imparte e impliquen un refuerzo o un perfeccionamiento de competencias previamente adquiridas; son igualmente medibles, ya que en todos ellos se puede observar un progreso en el proceso de aprendizaje; son alcanzables, a tenor de las experiencias precedentes y las tasas de éxito de los alumnos¹⁴³; se trata, asimismo, de resultados relevantes, por cuanto que su consecución se traduce no sólo en una mejor preparación académica sino también en la adquisición de competencias transversales (*v. gr.*, oratoria, capacidad de crítica o trabajo en

ser: «Specific – target a specific area for improvement. Measurable – quantify or at least suggest an indicator of progress. Assignable – specify who will do it. Realistic – state what results can be realistically achieved, given available resources. Time-related – specify when the results can be achieved» (DORAN, 1981, p. 36). A este respecto, puede advertirse cómo en nuestro concreto ámbito de estudio las citadas características de los objetivos han sido objeto de una relativa adaptación ya que en lugar de «Assignable» se hace referencia a «Achievable» – en el sentido de «Realistic» – y el término «Realistic» vendría a ser reemplazado por «Relevant» y la característica implícita en dicho vocablo.

¹⁴² En cualquier caso, tampoco han faltado estudiosos – como BLOOM (1956, pp. 18 y ss.) – que han descrito las diversas categorías de las habilidades de pensamiento y sus correlativos objetivos en el ámbito cognitivo por medio de sustantivos. En concreto, en la taxonomía de los objetivos de aprendizaje desarrollada por el citado autor (*op. et loc. cit.*) se distinguían las seis clases o categorías siguientes: 1. Conocimiento; 2. Comprensión; 3. Aplicación; 4. Análisis; 5. Síntesis; 6. Evaluación.

¹⁴³ En el curso 2019/2020 la tasa de éxito fue del 100 %; en el curso siguiente alcanzó el 75% y en el curso 2021/2022 fue del 80%. En este sentido, debe significarse que el número de alumnos matriculados en «Succession Law» es significativamente reducido – se trata de estudiantes del último curso del itinerario plurilingüe del grado en Derecho – lo que determina que un único suspenso tenga una alta incidencia porcentual en la tasa de éxito; con todo, los datos reflejados permiten concluir – al menos en línea de principio – la existencia de una tendencia a la consecución de los resultados de aprendizaje por la inmensa mayoría de los estudiantes (78,57% de media).

equipo) indispensables para cualquier ámbito de la vida; y, ya por último, tal y como se desprende del apartado de la guía docente relativo a la «Planificación» – si bien mediatamente porque los resultados están asociados a las competencias – cabe concluir que tales resultados/competencias son susceptibles de ser adquiridos cuando finalice el curso.

En este orden de ideas, debe advertirse que, en la guía docente, aun cuando se identifiquen de manera concreta los contenidos que se van a impartir, no aparece detallado el modo en que éstos van a ser tratados. En este sentido, cabe señalar que la carencia apuntada es meramente formal ya que, aunque no se disponga de un soporte documental que lo acredite, con carácter previo a la exposición de cada unidad temática, se explica a los alumnos el modo en que se va a proceder con los contenidos de dicho tema. Con todo, entiendo que sería conveniente dejar constancia expresa de las indicaciones sobre el modo en que se van a impartir los contenidos; máxime, cuando ello podría redundar en una mejor planificación del trabajo autónomo por parte del estudiante.

3. DISEÑO DEL PROCESO DE APRENDIZAJE A TRAVÉS DE ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

La planificación del proceso de aprendizaje también requiere, como pone de manifiesto BIGGS (2014, p. 9), una toma de decisión sobre las actividades que los alumnos deben realizar para la consecución de los resultados de aprendizaje y, como tendremos ocasión de señalar, sobre las propias tareas de evaluación. Y todo ello sobre la base del verbo a través del cual se expresan los resultados de aprendizaje, que se convierte así en el vínculo común que establece la alineación entre dichos resultados, las actividades de enseñanza-aprendizaje y las tareas de evaluación¹⁴⁴.

¹⁴⁴ Al respecto – señala el citado autor (BIGGS, 2014, p. 9) – algunos de los resultados de aprendizaje requerirán verbos de bajo nivel, como «describir», «enumerar», «listar»; otros de nivel medio, como «explicar», «analizar», «aplicar a ámbitos familiares», «resolver problemas estándar», mientras que en un nivel avanzado entre los verbos apropiados cabría incluir «hipo-tesisar», «reflexionar», «aplicar a ámbitos o problemas desconocidos».

A la hora de concretar tales actividades, acudiendo de nuevo a la taxonomía de Bloom, cabe señalar que existe una panoplia de instrumentos de práctica ligados a cada uno de los verbos a través de los cuales se identifican y expresan los resultados de aprendizaje (ANDERSON y KRATHWOHL, 2001, pp. 66 y ss.)¹⁴⁵. Así, a título meramente ilustrativo, en relación con el resultado de aprendizaje asociado a recordar, podrían mencionarse aquí, entre otras actividades, los test de conocimiento – en sus diversas modalidades¹⁴⁶ –; en orden a la consecución del resultado consistente en comprender se juzga especialmente apropiado la elaboración de trabajos, mapas conceptuales o resúmenes; los casos prácticos, por su parte, dada su versatilidad, constituyen un instrumento idóneo para evidenciar, en su caso, los resultados de aplicar, analizar o evaluar; y, ya por último, en lo que atañe al resultado de crear, el diseño de un podcast representaría un buen exponente.

Así las cosas, en la guía docente objeto de análisis – en concreto, en los apartados de «Planificación», «Metodologías» y «Evaluación» – se contemplan tres actividades específicas de enseñanza-aprendizaje. Se trata de la lección magistral, el test objetivo de conocimientos y el estudio de casos. En este sentido, sin perjuicio de que pudiera sopesarse la incorporación de otras actividades adicionales – como los proyectos colaborativos¹⁴⁷ – cabe ya adelantar que las actividades mencionadas se hallan perfectamente alineadas con los resultados de aprendizaje.

¹⁴⁵ Para una visión de conjunto de las referidas actividades de enseñanza-aprendizaje en el ámbito digital, cfr. CHURCHES (2009, pp. 11, 18, 40, 51, 57 y 62).

¹⁴⁶ *V. gr.*, los test de opción múltiple de verdadero o falso en los que la respuesta se contiene en los propios ítems o aquellos otros en los que, en cambio, el estudiante debe proporcionar la respuesta.

¹⁴⁷ En relación con el potencial formativo que entrañan los proyectos colaborativos baste señalar, siguiendo a BLUMENFELD (1991, pp. 369-398; en particular, p. 378), que en su ejecución los estudiantes necesitan: acceder a información y ejemplos o representaciones que les ayuden a comprender y utilizar las ideas nucleares; utilizar las herramientas necesarias para llevar a cabo el proyecto (*v. gr.*, manejar programas informáticos); utilizar estrategias de aprendizaje, metacognitivas y de resolución de problemas; hacer un seguimiento del proceso y de sus elementos, porque es probable que, para mejorar su trabajo, deban pasar por varias fases; o, en fin, ver los errores y los pasos en falso como oportunidades de aprendizaje y no como indicadores de baja capacidad.

Por medio de la lección magistral se transmite información relevante, actualizada y bien organizada y con ello, entre otros aspectos, se facilita a los estudiantes tanto la comprensión de conceptos complejos como la aplicación de procedimientos¹⁴⁸. De este modo, los estudiantes serán capaces de describir, listar, enumerar o, en fin, llevar a cabo acciones todas ellas ligadas de modo esencial al resultado de aprendizaje consistente en recordar.

En conexión con lo expuesto, también los test de conocimiento – a la par que un modo de evaluación – constituyen una actividad de enseñanza-aprendizaje ligada en esencia a la adquisición de conocimientos concretos; *rectius*, recodar¹⁴⁹.

Especialmente relevante, por cuanto que permite que los estudiantes alcancen la práctica totalidad de los resultados de aprendizaje, es el estudio de casos. En efecto, por medio del método del caso, a partir de la descripción de una situación concreta, los alumnos se enfrentan a la resolución de situaciones complejas, que requieren «el trabajo en grupo, la construcción del conocimiento, el intercambio de opiniones, la búsqueda y el análisis de información y la toma de decisiones [...] El estudio de caso también da pie para fomentar competencias relacionales y creativas» (ARAMENDI, BUJÁN, GARÍN y VEGA, 2014, p. 417). En otros términos, el método del caso representa una actividad de enseñanza-aprendizaje idónea para que el estudiante adquiera las competencias y

¹⁴⁸ Sobre la utilidad de la clase magistral, cfr., entre otros muchos autores, RODRÍGUEZ SÁNCHEZ (2011, pp. 87 y ss.). Además de las ventajas señaladas en el texto, el citado autor considera que la clase magistral también sería útil para: «Fomentar actitudes de acercamiento de los estudiantes hacia la disciplina.– Estimular la motivación hacia la materia a través de la actuación del profesor.– Proporcionar a los alumnos las claves de comprensión de los fundamentos sobre los que se asienta una disciplina» (RODRÍGUEZ SÁNCHEZ, 2011, p. 88).

¹⁴⁹ Con todo, se considera oportuno subrayar cómo, en función del modo en que esté diseñado el test, cabe la posibilidad de que en la referida actividad estén implicados otros resultados de aprendizaje. Piénsese, por ejemplo, en la siguiente pregunta del examen tipo test de «Succession Law»: «Pedro leaves goods for a liquid value of 32 and during his lifetime he had donated another 6 to his son Ernesto. Pedro appointed to his three children (Ernesto, Esteban and Eduardo) and a nephew (Benito) as his heirs, for equal parts. Regarding the previous assumption, which of the following statements is true? A) Each heir has right to 8 units. B) Benito has right to 9.5 units. C) Esteban has right to 10 units. D) Ernesto has right to 6.5 units». En el ejemplo propuesto, el estudiante no sólo debe recordar la institución de la colación, sino que debe comprenderla y aplicarla.

habilidades necesarias para comprender aquello que previamente ha estudiado, para aplicar esos conocimientos, para llevar a cabo un análisis crítico, para evaluarlos y, en último término, para crear sus propios resultados¹⁵⁰.

4. TRANSFORMACIÓN DE LA EVALUACIÓN DE LAS ACTIVIDADES EN NOTAS FINALES

En términos generales puede afirmarse que la evaluación constituye una prueba de que los alumnos han aprendido lo que se pretendía que aprendieran. Como se ha tenido ocasión de apuntar, la evaluación debe estar igualmente alineada con los objetivos y/o resultados de aprendizaje¹⁵¹. De lo contrario, esto es, si los objetivos y la evaluación estuviesen mal alineados, sería más probable que los estudiantes se esforzasen en aprender aquello que se evalúa y no lo que pretenden los objetivos (ANDERSON y KRATHWOHL, 2001, p. 252).

De igual modo, la evaluación debe estar alineada con las actividades de enseñanza-aprendizaje; de no ser así, aumentaría la dificultad de estimar adecuadamente la eficacia de las actividades educativas (ANDERSON y KRATHWOHL, 2001, p. 254). En este sentido, debe significarse que, aunque las actividades de enseñanza-aprendizaje y de evaluación puedan ser idénticas en términos sustantivos y de forma – de hecho, así acontece

¹⁵⁰ A modo ilustrativo, entre los distintos casos planteados en relación con los contenidos de la materia «Succession Law», podría traerse a colación aquel en el que los estudiantes se hallan en presencia de un hipotético testamento ológrafo mancomunado en el que consta únicamente la firma de uno sólo de los otorgantes y una cruz en sustitución de la firma del otro. En este sentido, la práctica propuesta requiere: recordar, a fin de identificar o denominar la forma testamentaria; comprender, para determinar si concurren los presupuestos del testamento ológrafo y/o del testamento conjunto; aplicar, en la medida en que se debe usar la normativa de referencia; analizar, para determinar el alcance que se deriva de la falta de una firma; evaluar, en el sentido de formular hipótesis sobre una posible conversión del testamento en otro negocio jurídico; y, finalmente, crear, por medio de la elaboración del correspondiente informe o dictamen jurídico.

¹⁵¹ Al respecto, ANDERSON y KRATHWOHL (2001, p. 252) ponen de manifiesto la existencia de dos razones principales para sostener el alineamiento de la evaluación con los objetivos: por un lado, la mayor probabilidad de que los estudiantes tengan la oportunidad de aprender los conocimientos y los procesos cognitivos incluidos en las distintas evaluaciones a las que se enfrentarán; por otro, en la medida en que los estudiantes tratan de obtener buenas notas, la mayor probabilidad de que estas buenas calificaciones se traduzcan en un buen aprendizaje.

en la guía docente de la materia que se examina –, lo cierto es que unas y otras cumplen una función diferente: las primeras tienen por objeto ayudar a los estudiantes a aprender; las tareas de evaluación, en cambio, pretenden determinar si los estudiantes han aprendido o no (ANDERSON y KRATHWOHL, 2001, p. 254).

Proyectando las consideraciones precedentes al ámbito de la guía docente de «Succession Law» cabe concluir, por un lado, que las tareas de evaluación previstas en ella se identifican de manera casi plena con las actividades formativas. En efecto, en la guía docente sujeta a examen se contempla el test objetivo y el estudio de casos tanto como actividades de enseñanza-aprendizaje como de evaluación. Por otra parte, estas últimas – tal y como se ha evidenciado en el epígrafe anterior – también están en consonancia con los objetivos o resultados de aprendizaje.

Así las cosas, cabría efectuar dos consideraciones adicionales. La primera de ellas guarda relación con el hecho de que la participación activa en las clases magistrales – contemplada como actividad de enseñanza-aprendizaje y orientada a la consecución del resultado de aprendizaje «recordar» – no sea objeto de evaluación específica; aspecto éste que debiera ser, cuando menos, sopesado en la ulterior revisión que se haga de la guía docente. La segunda reflexión está ligada al notable desequilibrio que, desde un punto de vista cuantitativo, existe en la valoración de las actividades de enseñanza-aprendizaje atendiendo a los resultados a cuya satisfacción están dirigidas. En concreto, no se juzga adecuado que una tarea de evaluación como es el test objetivo – que está esencialmente ligada a la consecución de un resultado de aprendizaje de orden menor («recordar»)¹⁵² – tenga un peso cuantitativo del 70% de la nota final mientras que la actividad de enseñanza-aprendizaje y evaluación consistente en el estudio de casos – a través de la cual se posibilita la adquisición de los resultados de aprendizaje del orden superior – represente tan solo un 30% de dicha cualificación final.

¹⁵² Véase n. 18.

5. SELECCIÓN Y ESTRUCTURA DE LOS MATERIALES DE ESTUDIO

La selección de los materiales de estudio en orden a que los estudiantes alcancen los resultados de aprendizaje previstos no está exenta de dificultad en el caso de la materia «Succession Law», debido a su especificidad. En efecto, se trata de una asignatura que tiene por objeto el estudio de un sector del Ordenamiento jurídico español (Derecho de sucesiones) en un idioma extranjero (inglés) respecto del cual – tal y como ese desprende del apartado de la guía docente atinente a las fuentes de información¹⁵³ – existe una carencia casi absoluta de materiales normativos¹⁵⁴, doctrinales¹⁵⁵ y jurisprudenciales que permitan estudiar, complementar y desarrollar los contenidos expuestos en las sesiones presenciales y en las presentaciones en power point que se ponen a disposición de los alumnos a través de la plataforma *Teams*¹⁵⁶.

¹⁵³ De hecho, de manera errónea por cuanto se trata de un libro de texto en castellano, en la guía docente se recoge como única fuente el manual de los profesores PÉREZ ÁLVAREZ, MARTÍNEZ DE AGUIRRE; DE PABLO CONTRERAS y CÁMARA LAPUENTE (2016). *Curso de Derecho civil (V). Derecho de sucesiones*. Edisofer.

¹⁵⁴ La principal excepción en este punto vendría representada por la versión en inglés del Código civil español (ISBN: 978-84-7787-445-4), que se corresponde con la traducción del texto original realizada por Clinter Traducciones e Interpretaciones, S. A. a instancias del Ministerio de Justicia. Sin embargo, dicha versión data del año 2016, lo que determina que el tenor literal de buena parte de los preceptos traducidos no se corresponda con la redacción actualmente en vigor. De igual modo, aunque con un alcance también limitado, por cuanto que, si bien de manera parcial, es un trasunto en inglés de la versión originaria del Código civil de 1889, pudiera resultar de cierta utilidad la consulta del Código civil de Filipinas («Republic Act no. 386 An act to ordain and institute the Civil Code of the Philippines»).

¹⁵⁵ Hasta la fecha, en el ámbito doctrinal español tan sólo existen dos manuales – ambos de casos prácticos – sobre Derecho de sucesiones en inglés. Se trata de los trabajos de TORRES PEREA (2019 a) *Casebook on Spanish Succession Law*, Aranzadi y (2019 b) *Spanish Succession Law through Forty Significant Judgements*, Aranzadi. Con todo, la virtualidad de las obras referenciadas es limitada en el sentido de que para la resolución de los casos prácticos en ellas contenidos es preciso consultar bien la jurisprudencia del Tribunal Supremo bien las Resoluciones de la D.G.R.N. – o de la actual D.G.S.J.F.P. – que sólo son accesibles en castellano. Precisamente, a los fines de colmar la laguna descrita responde la reciente publicación elaborada por quien suscribe el presente trabajo junto con tres profesores del Área de Derecho civil de la *Universidade da Coruña*: LEGERÉN, LÓPEZ SUÁREZ, PÉREZ DIOS y ROVIRA SUEIRO (2022), *Spanish Succession Law*, Colex, 2022.

¹⁵⁶ Las presentaciones de *power point* así como los casos prácticos que deben resolver los estudiantes pueden consultarse a través del siguiente vínculo:

Por lo que respecta a la estructura de los contenidos, del correspondiente apartado de la guía docente objeto de análisis se colige que la organización de los contenidos de la materia «Succession Law» prescinde de la división en módulos y se ajusta al criterio tradicional de ordenar la materia en unidades o temas, que van acompañados de ulteriores divisiones en subtemas¹⁵⁷. Asimismo, de los epígrafes de las lecciones que conforman el programa se puede apreciar cómo los contenidos están sistematizados en secuencias que van de lo general a lo concreto y de lo más sencillo a lo más complejo. Así, a título ilustrativo, en el Tema 4 se parte de la configuración genérica del *ius delationis* y de los principios que lo informan para tratar, a continuación, tres derechos específicos – transmisión, representación y acrecimiento – que inciden o modulan el referido derecho a aceptar o a repudiar la herencia y cuya exposición encierra una mayor dificultad.

Por otra parte, debe puntualizarse que, si bien la organización de los contenidos no se hace en función de la consecución de un resultado de aprendizaje específico, aisladamente considerado, ello obedece a que los resultados de aprendizaje, en buena lógica, deben estar cohesionados entre sí.

6. SELECCIÓN DE RECURSOS Y HERRAMIENTAS

En consonancia con lo expuesto en el apartado anterior, uno de los principales retos que plantea la impartición de la materia «Succession Law» estriba en la necesidad de diseñar y testar nuevos recursos y de adaptar aquellos de los que ya se dispone¹⁵⁸; de manera singular, los casos prácticos para permitir que su estudio se haga, también, de manera colaborativa.

<https://udcgal.sharepoint.com/:f/r/sites/SuccessionLaw/Documents%20compartidos/General?csf=1&web=1&e=uLJ8GM>

¹⁵⁷ En este sentido cabe destacar cómo la imbricación de los objetivos generales del curso dificulta, cuando no imposibilita, la estructuración de los contenidos en módulos.

¹⁵⁸ Con todo, aun cuando sea de manera limitada, en las presentaciones *power point* se hace uso – a través del correspondiente vínculo – de determinados materiales multimedia; así sucede, v. gr., en la presentación del Tema 6, en relación con el testamento ológrafo (<https://archive.org/details/WillsHolographic>).

Finalmente, por lo que se refiere a la selección de las herramientas, debe tenerse en cuenta, de entrada, que la materia «Succession Law» se ha venido impartiendo de modo presencial con apoyo virtual a través de la plataforma *Teams*. En síntesis, el uso que se ha hecho del referido entorno virtual podría concretarse en los siguientes términos:

- Como complemento de la docencia expositiva e interactiva, a modo de repositorio de las presentaciones de los contenidos teóricos y de los casos prácticos que han de resolver los estudiantes.
- Como foro de debate, para centralizar las intervenciones de los estudiantes al hilo de las cuestiones abiertas que se planteaban.
- Como canal de comunicación, para mantener tutorías presenciales con los estudiantes, sin necesidad de que éstos se desplazasen a la Facultad.

Así las cosas, con los antecedentes expuestos, en línea de principio, no parece que haya mayores obstáculos para que el referido entorno virtual se manifieste como una plataforma perfectamente válida.

Cuestión distinta es que, como se ha tenido ocasión de señalar, deban modificarse los recursos disponibles o incorporarse otros nuevos y que tales cambios sean, en algunos casos, de cierta entidad. En particular, cabría llamar la atención sobre dos acciones que se juzga necesario acometer en un futuro próximo:

- Por un lado, la necesidad de incorporar y adecuar los contenidos de las clases expositivas al referido medio virtual¹⁵⁹, mas no en el sentido de grabar íntegramente la explicación como si el tema se impartiese de modo síncrono. Antes bien, se trataría

¹⁵⁹ Tradicionalmente – baste consultar, al respecto, el Plan de Ordenación Docente de la *Universidade da Coruña* – se suele distinguir entre docencia expositiva – vinculada a la clase magistral – y docencia interactiva – ligada a las clases prácticas – asignándose una carga docente específica e individualizada a cada tipo de docencia. Sin embargo, no se comparte el planteamiento descrito por cuanto que se considera que no es posible escindir la dimensión práctica de la teórica ni viceversa. En otros términos, lección magistral y clase práctica representan dos opciones metodológicas susceptibles de ser usadas alternativamente en una misma sesión.

de elaborar nuevos recursos audiovisuales en los que, a modo de «píldoras», se incidiese en los aspectos nucleares o de mayor de complejidad.

- Por otra parte, en consonancia con lo manifestado en sede de recursos, la conveniencia de posibilitar la realización de proyectos de índole colaborativa¹⁶⁰.

7. CONCLUSIONES

A la vista del examen realizado acerca de la planificación de la materia «Succession Law» a partir de la correspondiente guía docente cabría entresacar las siguientes conclusiones:

En primer lugar, por lo que respecta a los resultados de aprendizaje, se estima necesario proceder a su formulación a través de verbos y no de sustantivos. De igual modo, aun cuando los contenidos de la materia estén identificados de manera concreta, se considera oportuno detallar el modo en que tales contenidos van a ser objeto de desarrollo.

En segundo lugar, cabe afirmar que las actividades de aprendizaje previstas – lección magistral, test objetivo de conocimientos y estudio de casos – se hallan debidamente alineadas con los resultados de aprendizaje. Con todo, pudiera sopesarse la incorporación de actividades adicionales tales como los proyectos colaborativos.

En tercer lugar, las tareas de evaluación previstas en la guía docente se corresponden, en esencia, con las actividades formativas. Sin embargo, habría que replantearse la falta de valoración de la participación activa de los estudiantes en las clases magistrales y, sobre todo, la ponderación del peso cuantitativo que en la calificación final tiene el test objetivo de conocimientos y el estudio de casos.

¹⁶⁰ En este sentido, como se ha tenido ocasión de constatar en el marco de un proyecto de Aprendizaje-Servicio tutelado desde Salerno en el curso 2021/2022 («Clínica Jurídica Justicia Social: Aprendizaje-Servicio en las prácticas curriculares en Derecho Penitenciario [sic] y en los TFG y TFM en Derecho»), la plataforma *Teams* se muestra sumamente versátil para posibilitar a los estudiantes tanto la preparación conjunta de sus exposiciones como los ensayos para su puesta en práctica.

En cuarto lugar, cabe apreciar que existe una importantísima limitación en cuanto a los materiales normativos, doctrinales y jurisprudenciales de los que disponen los alumnos para preparar la materia y alcanzar los objetivos propuestos. En este sentido, se hace evidente la necesidad de colmar la laguna expuesta por medio de la elaboración de materiales de estudio propios.

Y, en quinto lugar, en lo que atañe a recursos y herramientas disponibles, es posible afirmar que la plataforma *Teams*, en cuanto repositorio de presentaciones y casos prácticos, foro de debate y canal de comunicación y tutorías, representa una herramienta de gran utilidad para la impartición de la materia. En todo caso, se consideraría oportuno incorporar y adecuar al referido entorno virtual los contenidos de las clases expositivas, así como proyectos de índole colaborativa.

8. REFERENCIAS

- Anderson, L.W., Krathwohl, D.R., Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R., Raths, J., y Wittrock, M.C. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing. A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, Addison Wesley Longman Inc.
- Aramendi Jáuregui, P., Buján Vidales, K., Garín Casares, S. y Vega Fuente, A. (2014). Estudio de caso y aprendizaje cooperativo en la Universidad. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*, 18 (1), 413-429.
- Biggs, J. (2014). Constructive alignment in university teaching. *HERDSA Review of Higher Education*, 1, 5-22.
- Bloom, B.S. –Ed.–, Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H. y Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*, David McKay Company Inc.
- Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J.S., Guzdial, M. y Palincsar, A. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 369-398.
- Churches, A (2009). Bloom's Digital Taxonomy, Recuperado 10/03/2023 de https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/churches-blooms-digital-taxonomy-v3_01.pdf.

Doran, G. T. (1981). There's a S.M.A.R.T. Way to Write Management's Goals and Objectives. *Management Review*, 70, 35-36.

Heredia Manrique, A. (2009). Dos formas diferenciadas de evaluación didáctica: evaluación normativa para seleccionar a los alumnos y evaluación criterial para el dominio del conocimiento básico. *Bordón*, 61 (4), 39-48.

Rodríguez Sánchez, M. (2011). Metodologías docentes en el EEES: de la clase magistral al portafolio. *Tendencias Pedagógicas*, 17, 83-103.

Tyler, R.W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.

ANEXO I – GUÍA DOCENTE DE LA MATERIA «SUCCESSION LAW»



UNIVERSIDADE DA CORUÑA

Teaching Guide				
Inheritance Law				
Subject (*)	Succession Law			Code
Study programme	Grado en Dereito			612G01034
Designations				
Cycle	Period	Year	Types	Credits
Graduate	1st four-month period	Fourth	Obligatory	6
Language	Spanish/English			
Teaching method	Face-to-face			
Prerequisites				
Department	Dereito Privado			
Coordinator	Pérez Álvarez, Miguel Angel		Email	miguel.angel.perez.alvarez@udc.es
Teachers	Colina Gareta, Rafael Díaz Teijeiro, Carlos María Lopez Suarez, Marcos A. Pérez Álvarez, Miguel Angel Rovira Sueiro, María Esther		Email	rafael.colina@udc.es carlos.diaz.teijeiro@udc.es marcos.lopez.s@udc.es miguel.angel.perez.alvarez@udc.es maria.rovira@udc.es
Web				
Course description	The aim of this subject is for students to learn about of Inheritance Law.			

Contingency plan	<p>1. Modifications to the contents</p> <p>No changes will be made.</p> <p>2. Methodologies</p> <p>*Teaching methodologies that are maintained</p> <p>It is planned to maintain all the methodologies identified in the teaching guide, without prejudice to their necessary adaptation.</p> <p>*Teaching methodologies that are modified</p> <p>The *Master session? (methodology that is not subject to evaluation) must be adapted in order to be carried out online through Teams or Moodle.</p> <p>3. Mechanisms for personalized attention to students</p> <p>No changes will be made. Personalized attention to the student will be carried out by any tool that allows connecting with the teacher, either through Moodle, Teams or email, respecting the tutoring schedules as much as possible. Despite this, personalized attention is continuous and daily.</p> <p>4. Modifications in the evaluation</p> <p>No changes will be made.</p> <p>*Evaluation observations:</p> <p>The guidelines and evaluation criteria will be announced to the students through Moodle. The final grade will consist of the sum of the total grades obtained by the student in the two methodologies (no minimum grade required to pass each one), according to the weights indicated above. To pass this subject, a minimum of 5 points out of 10 is required.</p> <p>5. Modifications to the bibliography or webgraphy</p> <p>No changes will be made. All the necessary contents to pass the subject will be available in Moodle.</p>
------------------	--

Study programme competences	
Code	Study programme competences
A1	Knowledge of the main legal institutions
A3	Grasping the systematic nature of the legal system
A4	Appreciating the interdisciplinary nature of legal problems
A8	Basic knowledge of legal argumentation.
A9	Ability to handle legal sources (legal, jurisprudential and doctrinal).
A10	Ability to interpret and critically assess the legal system.
A11	Ability to understand and write legal documents.
A12	Management of legal oratory (ability to express themselves properly in public).
A13	Mastering new technologies applied to law.
B2	Ability to know how to apply their knowledge to their work or vocation in a professional way and possess the skills that are usually demonstrated through the elaboration and defense of arguments and the resolution of problems within their area of study.

B3	Ability to gather and interpret relevant data (usually within their area of study) to make judgments that include a reflection on social, scientific or ethical relevant issues.
B4	Ability to transmit information, ideas, problems and solutions to a specialized and non-specialized public.
B6	Learning to learn.
B7	Effective problem solving.
B8	Critical, logical, and creative thinking.
B9	Working autonomously on own initiative with a lifelong learning approach.
B10	Teamwork and collaboration.
B11	Ethical and social responsibility.
C4	Exercising an open, educated, critical, committed, democratic and supportive citizenship for the sake of the common good.
C7	Assume as a professional and citizen the importance of lifelong learning.
C8	Valuing the importance of research, innovation and technological development for the socioeconomic and cultural progress of society.

Learning outcomes			
Learning outcomes	Study programme competences		
Knowledge of the main legal institutions	A 1		
Perception of the systematic nature of the legal system	A3		
Perception of the interdisciplinary nature of legal problems	A 4		
Basic knowledge of legal argumentation	A8		
Ability to handle legal sources (legal, case law and doctrinal)	A9		
Ability to interpret and critically analyse the legal system	A10		
Ability to understand and draft legal documents	A11		
Handling legal oratory	A12		
Proficiency in new technologies applied to Law	A13		
Effective problem solving		B7	
Applying critical, logical and creative thinking		B8 B2 B3 B4	C4 C7 C8
Working independently with initiative and in a collaborative way		B6 B9 B10 B11	

Contents	
Topic	Subs-topic
LESSON 1. SUCCESSION AND SUCCESSION LAW	1- Succession <i>mortis causa</i> and the law of succession. The principles of inheritance law. 2- Heir and legatee. Determination of the type of appeal.
LESSON 2. INHERITANCE. THE PHASES OF HEREDITARY SUCCESSION	1- Inheritance. 2- The phases of hereditary succession. 3- In particular, the way of acquiring an inheritance. 4- Recumbent inheritance. 5- Taking possession of inherited assets.
LESSON 3. CAPACITY TO INHERIT	1- Absolute incapacities. 2- Survival. 3- Unworthiness. 4- Relative incapacity. 5- Effects of unworthiness and relative incapacity.



LESSON 4. RIGHT TO ACCEPT OR FORGO	<ol style="list-style-type: none">1- Concept, classes and informing principles of right to accept or forgo.2- The right of transmission.3- The right of representation.4- The right of accession.
LESSON 5. THE WILL	<ol style="list-style-type: none">1- Concept, nature and features of the will.2- Capacity to make a will.3- Vices of the will in testamentary matters.4- Interpretation of the will.
LESSON 6. TYPES OF WILLS	<ol style="list-style-type: none">1- Common and special wills.2- The ordinary open will.3- The special open will: the danger of death will.4- The closed will.5- The holographic will.
LESSON 7. CONTENT OF THE WILL	<ol style="list-style-type: none">1. The appointment of an heir: A) The action to claim an inheritance. B) Liability of the heir for the debts and burdens of the inheritance. C) Disposal of the inheritance. Effects. Withdrawal of co-heirs. D) Proof and registration of the right of the heir.2. Legacies: A) Concept. B) Subjects. C) Subject-matter. D) Acquisition of the right to the legacy. E) Preference between legatees. F) Inefficiency of the legacy.3. Substitutions: A) Concept and types of substitution. B) Vulgar substitution. C) Pupillary substitution. D) Exemptary substitution. E) Trustee substitution.
LESSON 9. INTESTATE INHERITANCE	<ol style="list-style-type: none">1- Causes and order of precedence in the Civil Code.2- Articles 267 to 269 of the Civil Law of Galicia.
LESSON 10. FORCED INHERITANCE: LEGITIM	<ol style="list-style-type: none">1- Legitim under the Civil Code: A) Holders entitled to legitim and free portion. B) Calculation of the legitim. C) Defence of the legitim: actions, disownership and disinheritance.2- Legitim in the Civil Law of Galicia: Forced heirs and amount [arts. 238, 243, 253 and 254 LDCG ? Civil Law of Galicia].
LESSON 11. ACCEPTANCE AND REJECTION OF INHERITANCE	<ol style="list-style-type: none">1- Acceptance, rejection and benefit of inventory: A) Jus deliberatis (the heir's right to accept or reject): Contents and requirements. B) Acceptance and systems of responsibility. The benefit of inventory. C) ?Pure and simple acceptance?, ?acceptance under benefit of inventory? and universal inheritance.2- Acceptance and rejection: General theory: A) Common features. B) Capacity and legitimacy. C) Time frame for accepting and rejecting. Judicial interpellation and the right to deliberate.3- Acceptance of inheritance: A) Delimitation. B) Forms of acceptance.4- Acceptance and responsibility of the heir.5- Rejection of inheritance: A) Concept and form. B) Effects. In particular, article 1,001 of the Civil Code.
LESSON 12. ACCEPTANCE WITH BENEFIT OF INVENTORY	<ol style="list-style-type: none">1- Delimitation. General effects of the benefit of inventory.2- Legal system A) The power to make use of the benefit of inventory. B) Application and form. C) The term. D) The inventory. E) Administration of the inheritance. F) Payment of inheritance taxes. G) Accountability. H) The post-payment system. I) Loss of the benefit of inventory.
LESSON 13. HEREDITARY COMMUNITY	<ol style="list-style-type: none">1- General concepts.2- Legal system of the hereditary community.

LESSON 14. HEREDITARY PARTITION: GENERAL CONCEPTS, PARTITION OPERATIONS, AND TYPES OF PARTITION	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Hereditary partition: general concepts. 2.- Partition operations. 3.- Types of partition: A) Partition by the testator. B) Partition by estate partitioner or trustee. C) Partition by court-appointed estate partitioner. D) Conventional partition. E) Judicial partition. 4.- Effects, invalidity and ineffectiveness of the partition.
LESSON 15. COLLATION	<ol style="list-style-type: none"> 1.- Concept and basis. 2.- Subjective requirements. 3.- Objective requirements. 4.- Method of executing collation. 5.- Effects.

Planning				
Methodologies / tasks	Competencies	Ordinary class hours	Student's personal work hours	Total hours
Guest lecture / keynote speech	A1 A3 A4 A8 A9 A10	45	21	66
Case study	A1 A3 A4 A8 A9 A10 A11 A12 A13 B6 B7 B8 B9 B10 B11 B2 B3 B4 C4 C7 C8	21	42	63
Objective test	A1	4	0	4
Personalized attention		17	0	17

(*))The information in the planning table is for guidance only and does not take into account the heterogeneity of the students.

Methodologies	
Methodologies	Description
Guest lecture / keynote speech	It will consist of the presentation of the fundamental aspects of the topics that make up the syllabus of the subject.
Case study	It will consist of the analysis of practical cases.
Objective test	Exam of the theoretical and practical contents of the subject included in the syllabus.

Personalized attention	
Methodologies	Description
Case study	For the study of cases, in addition to the general indications, the students will receive, individually or in work groups, the guidelines that are necessary for the correct preparation of their work.

Assessment			
Methodologies	Competencies	Description	Qualification
Case study	A1 A3 A4 A8 A9 A10 A11 A12 A13 B6 B7 B8 B9 B10 B11 B2 B3 B4 C4 C7 C8	A critical study of different case studies.	30
Objective test	A1	The exam will consist of multiple-choice questions about the contents of the subject and the readings related with the different topics.	70

Assessment comments

It's essential to attend and participate in classes in order to know the whole content of the subject and the main points, particularly because there is no specific treaty or handbook about these issues.

It will be necessary to prepare a presentation or dissertation about some aspects of the syllabus and to solve some cases. These activities -attending classes, preparing a dissertation and the cases- will count for 30% of the final mark.

A final exam?multiple-choice? will be taken.

It will count for 70% of the final mark. It's necessary to obtain a mark of 3.5 in the final exam to add the mark obtained from the activities.

Sources of information

Basic	- PÉREZ ÁLVAREZ/MARTÍNEZ DE AGUIRRE/DE PABLO CONTRERAS/CÁMARA LAPUENTE (2016). CURSO DE DERECHO CIVIL (V). DERECHO DE SUCESIONES. EDISOFER
Complementary	

Recommendations

Subjects that it is recommended to have taken before

Person's Law 6 12G0 1007 Family Law 6 12G01013 Obligations and Tort Law 6 12G0 1016 Contract Law 6 12G0 1024 Property Law 6 12G0 1027
Subjects that are recommended to be taken simultaneously
Subjects that continue the syllabus
Other comments

(*The teaching guide is the document in which the URV publishes the information about all its courses. It is a public document and cannot be modified. Only in exceptional cases can it be revised by the competent agent or duly revised so that it is in line with current legislation.