

Una propuesta práctica de innovación docente. La enseñanza- aprendizaje-evaluación del Derecho Constitucional

Beatriz Vila Ramos

Facultad de Derecho
Universidad Francisco de Vitoria

Abstract

Este trabajo expone los cambios que la autora cree que deben acompañar a la enseñanza universitaria para cumplir con los requerimientos del conocido Plan Bolonia. La reflexión que se refleja en este artículo se centra en torno a la experiencia práctica, descripción y progresivo proceso de innovación en la adaptación de la asignatura de Derecho Constitucional I y II a los requerimientos del proceso de Convergencia Europea, con la descripción de los instrumentos de aprendizaje y las dinámicas desarrolladas en el aula desde 2003. Todos ellos mejorables, pero que indudablemente se alejan del sistema tradicional de enseñanza-aprendizaje –evaluación en la enseñanza del Derecho. Especial interés reviste el análisis del método de evaluación. La aplicación del sistema de créditos Europeo se centra en el aprendizaje del alumno y en consecuencia en la carga de trabajo del estudiante que debe impulsar y condicionar los objetivos del programa de enseñanza-aprendizaje-evaluación diseñado por el profesor. La aplicación real del sistema de ECTS requiere modificar los instrumentos de evaluación, permitiendo también la evaluación de competencias. De no modificarse los sistemas de evaluación, el proceso de convergencia europea en España no obtendrá los resultados previstos.

This paper presents the changes that the author believes must accompany university education to meet the requirements of the Bologna Process.. This article is based on the practical experience, description and evolution of the process of innovation in the implementation of the process of European Convergence on the subjects Constitutional Law I and II, with a description of the learning instruments and the class dynamics developed since 2003. There is room for improvement but they are all far from the traditional learning structure of teaching-learning-evaluation of Legal education. Of particular interest is the analysis of the student's evaluation. The application of the credit system in the European education focuses on the student learning process and on the student work load that should improve and condition the goals of the structure of teaching-learning-evaluation designed by the professor. The current application of the ECTS system requires a modification of the instruments of evaluation, evaluating also the students' skills. If the systems of evaluation are not modified, the process of European Convergence in Spain will not achieve its desired results.

Title: A proposal of teaching innovation in practice. The teaching-learning-evaluation of Constitutional law

Palabras Clave: innovación, derecho constitucional, sistema de evaluación, ECTS, metodologías y procesos de aprendizaje

Keywords: innovation, constitutional law, evaluation system, ECTS, learning methods and learning process

Sumario

1. Introducción: nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. La implantación del espacio europeo de educación superior
2. Descripción de la actuación en la asignatura de Derecho Constitucional
 - 2.1. Objetivos y su evolución. La innovación
 - 2.2. Etapas y procesos. La evaluación como instrumento de cambio
 - 2.3. Etapas, fases y procesos en la organización de la sistemática de enseñanza-aprendizaje-evaluación en la asignatura de Derecho Constitucional
 - a. 1ª Fase. El temario no es el único objetivo de mi enseñanza
 - b. 2ª Fase Transformación. Determinación de objetivos y competencias
3. Descripción cuantitativa y cualitativa de las consecuencias educativas de la actuación
4. Bibliografía

1. Introducción: nuevos modelos de enseñanza-aprendizaje-evaluación. La implantación del espacio europeo de educación superior

El proceso de cambio que están viviendo las Facultades de las Universidades españolas con la implantación del conocido como Declaración de Bolonia¹ es plural, como consecuencia de la multiplicidad de factores que inciden en la modificación de los sistemas metodológicos, organizativos y estructurales en las diferentes Universidades y Facultades, máxime cuando el sistema de enseñanza superior español posee un alto número de Universidades, en algunos casos con dependencias autonómicas y localistas; pero es también un sistema de implantación sucesiva, que permite la adaptación progresiva en cada Universidad y Facultad. En cualquier caso el proceso es impresionante, como lo serán las repercusiones que tiene y tendrá sobre la actividad del docente y, aún cuando no sea posible aventurar todavía cuales serán las consecuencias específicas de esta transformación, es evidente que el cambio afectará al normal desarrollo de la Universidad que conocemos hoy.

La apertura del debate sobre la Universidad, fin y misión, el análisis sobre la pedagogía de la educación universitaria, la aplicación de nuevos métodos de aprender y enseñar, el aprendizaje-enseñanza de competencias, ya sean genéricas o específicas en definitiva, y la adaptación de las Universidades a los criterios de convergencia europea en materia educativa, no nos pueden hacer olvidar que lo que se pretende es transformar los sistemas universitarios poniendo en el centro el aprendizaje del alumno.

Hasta hoy, todos los pasos dados confirman el fin que justifica las transformaciones en la educación superior, válido en 1999 y vigente aún hoy, de convertir a la Unión Europea en el mayor centro de conocimiento dinámico de base económica en el mundo, capaz de sostener el crecimiento con más y mejores trabajos en un mundo de cohesión social². Desde este prisma, la Universidad debe preparar a sus estudiantes con el más avanzado conocimiento, en las mejores capacidades y en aquellas competencias que le serán y le son requeridas en su vida profesional, preparándole para el aprendizaje que deberá adquirir a lo largo de toda su vida (*long life*

¹ Como es bien sabido, el proceso de convergencia se inicia a finales de los ochenta cuando los gestores de los centros de enseñanza superior europeos comprobaron y constataron la necesidad de revisar las bases en que se asentaba el modelo universitario vigente con el fin de afrontar nuevas demandas fruto del proceso de integración europea. Fue así como, en 1988, en la Universidad de Bolonia, los rectores universitarios determinaron la necesidad de sensibilizar a los gobernantes y a la opinión pública con la nueva realidad universitaria, y firmaron la Carta Magna de las Universidades Europeas. Sin embargo, el inicio del proceso no tuvo lugar hasta los días 18 y 19.6.1999, cuando nuevamente en Bolonia, los Ministros de Educación se volvieron a reunir para firmar la Declaración suscrita. A estos dos importantes documentos se suman las reuniones que han tenido lugar en distintas ciudades europeas: Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007), sin olvidar el reciente encuentro en Lovain-la-Neuve los días 28 y 29.4.2009, y estando previsto que el proceso culmine en el ya cercano 2010.

² Véase el documento elaborado por la COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2005), *Educación y formación 2010*, disponible en <http://www.ccoo.es/comunes/temp/recursos/99999/90740.pdf>.

learning). Sin embargo, no debemos olvidar lo que tan memorablemente expone ORTEGA Y GASSET al hablar de la Universidad: “la raíz de la reforma universitaria está en acertar plenamente con su misión”. Por ello debe centrar su tarea también en “ilustrar al hombre, en enseñarle la plena cultura del tiempo, en descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo del presente, donde tiene que encajar su vida para ser auténtica” (ORTEGA Y GASSET, 1998). En definitiva, el impulso en el que debemos estar involucrados todos los que formamos la comunidad universitaria es que “toda asignatura impartida se afronte buscando encontrar el porqué de todo lo que se enseña, de investigar, de hacer universidad” (SÁNCHEZ SOLER, 2009), intentando que al despertar la curiosidad intelectual del alumno no sólo aprenda el contenido material de nuestra asignatura, sino que trascienda la materia que enseñamos y se formule las preguntas fundamentales de su vida, afianzando y descubriendo los valores que le permitirán afrontar su vida profesional.

A tenor de la normativa, la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) exige modificaciones en la programación de asignaturas; la coordinación y elaboración de materiales didácticos; la introducción y experimentación de nuevas estrategias docentes o recursos didácticos que propicien una enseñanza más activa y motivadora, así como el desarrollo de modelos de interacción en el aula o de nuevos sistemas de aprendizaje, entre los que destaca, por su importancia, la reorganización de la enseñanza superior en torno a modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante y el desarrollo de competencias profesionales. Sin embargo, ninguna de estas loables estrategias tendrá sentido si no impulsamos y motivamos al alumno a cumplir el deber moral de buscar la verdad desde la curiosidad intelectual, y desde estas líneas básicas afronto la enseñanza-aprendizaje-evaluación en la asignatura de Derecho Constitucional.

En cualquier caso conviene resaltar que, a pesar de lo que pudiera parecer a simple vista, la necesidad de transformar la situación de la Universidad no es una cuestión actual motivada por el conocido como “proceso de Bolonia”. Desde ORTEGA Y GASSET (1998) u ORLANDIS (1966), por citar algunos, se expone, con particular ánimo de crítica, la situación de la educación-evaluación que se había instalado en las aulas de la Universidad Española y que afectaba inevitablemente a la vida universitaria, al docente y al sistema de enseñanza-aprendizaje. El informe refleja con claridad la situación generalizada de la Universidad, que no es otra que: existencia de un solo examen final, predominancia de preguntas memorísticas, falta de consideración de otras opciones evaluatorias u otro tipo de técnicas distintas al examen convencional, atención preferente a los resultados en detrimento de los procesos por medio de los cuales se llega a los resultados y, la percepción del examen, tanto por parte de los alumnos como de los profesores, como algo poco relacionado tanto con el conocimiento real de la disciplina como con el ejercicio profesional.

A nuestro juicio, el sistema que impera hoy en la Universidad parte del modelo napoleónico de Universidad, representado especialmente por su orientación profesionalizante, donde se abandona la esencia misma de la Universidad. Este tipo de Universidad tiene origen en la concepción napoleónica de Universidad; en este caso, la misión fundamental de la institución consiste en la transmisión de unos conocimientos considerados válidos prácticamente durante

toda la vida y que tenían su reconocimiento en un título, que permitía el acceso seguro a una profesión estable, principalmente, en sus orígenes, vinculado a la burocracia estatal. Sin embargo, la Universidad no siempre fue así, como bien describe RODRÍGUEZ SAN PEDRO BEZARES (1991) refiriéndose a la Universidad del siglo XIV y XV en general, y a la salmantina en particular. El método pedagógico comprendía lecciones, repeticiones y diputaciones y se basaba en comentarios analíticos sobre textos consagrados, en conferencias magistrales públicas y en ejercicios dialécticos. La lengua académica era el latín, lo que facilitaba los intercambios y la movilidad internacional y no existían exámenes de curso, sino pruebas finales o grados académicos. El contenido de las clases lo acordaban los alumnos y los profesores en presencia del Rector, aunque se tomaba como referencia el texto que daba título a la asignatura, lo que hace suponer que en la Universidad de Salamanca se seguía el modelo de la Universidad de Bolonia (HERNANDO MASDEU, 2009). Resulta descriptivo a la hora de comprender y definir la verdadera Universidad el concepto que acuña Alfonso X en las Partidas (Partida segunda, t XXXI, ley 1; GONZÁLEZ ÁLVAREZ, 1976, p. 54): *“Estudio es ayuntamiento de maestros et de escolares, que es fecho en algun logar con voluntad en con entendimiento de aprender los saberes”*. ¿No recuerda este tipo de Universidad a la propuesta en los procesos de convergencia europea? ¿Podemos dar un paso más? Debemos aprovechar el impulso de la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior y reconvertir la Universidad en lo que verdaderamente debe ser la educación.

Como resulta evidente, la situación histórica descrita nada tiene que ver con la vida universitaria española de mediados del siglo XX y de comienzos del siglo XXI. Durante este periodo, la Universidad estaba marcada por la masificación. En este entorno, el profesor universitario - siempre hablamos en general, y exceptuando los estudios de doctorado- no era, ni quizás las circunstancias permitían ser, un docente que centrara su aprendizaje más allá del contenido, pues la actuación del profesor universitario empezaba y acababa con la transmisión de conocimientos, incidiendo únicamente en la formación formal. Con aulas masificadas (MEYER y SCHOFER, 2006, pp. 15-36), - desde 1960 el número de alumnos matriculados ha pasado de 170.000 a millón y medio (PEREYRA-GARCÍA CASTRO *et al.*, 2006, p. 114) -, el profesor universitario sólo podía transmitir conocimientos formales que dominaba y conocía, y evaluar cuantitativamente el nivel adquirido por sus alumnos. Se incidía, por tanto, en el nivel de instrucción pero no en la formación completa. Su responsabilidad se reducía a la formación técnica del alumnado para capacitar al alumno para la realización técnica de una actividad profesional, y por ello, el eje central de la actividad en el aula pertenecía al profesor, y su tarea fundamental consistía en la investigación, en el estudio, y en el mejor de los casos, en la correcta transmisión del mensaje que implicaba, porque no, el uso de las nuevas tecnologías.

La modificación de las conductas exigidas al docente por la implantación del EEES que pone en el centro de la Universidad el aprendizaje del alumno muestran, en general, la buena predisposición de los profesores universitarios que, sin formación específica en cuestiones pedagógicas están dispuestos a transformar sus modos de impartir en aras a la mejora de la calidad de los estudios de sus respectivas disciplinas. A pesar del enorme esfuerzo que se ha producido en los últimos años en las Universidades en la realización de cursos de formación,

afirmar la falta de formación pedagógica específica de los profesores universitarios no es más que una obviedad.

La preparación del “futuro docente” tras la obtención de su título de Licenciado incide “sólo” en el conocimiento formal de su disciplina; la realización de los cursos de doctorado prepara al docente en la especialización de su materia; la realización de la tesina permite una mayor especialización en su disciplina y un primer contacto con los métodos de investigación propios de la materia por la que opte y, por último, la realización de la tesis doctoral y, tras la obtención del Doctorado obtiene la capacidad de impartir docencia. Es decir, si analizamos tan escuetamente como hemos hecho el itinerario de formación de los estudios de doctorado, constatamos la inexistencia de curso alguno sobre cuestiones pedagógicas o, en relación tan siquiera, a la transmisión de conocimientos; “sólo” observamos investigación y análisis profundo de la materia donde pretenda especialización, que es requisito imprescindible para la docencia. A nuestro juicio, el docente no “sólo” debe saber su materia, sino que también debe comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje. Lo que acontece en el aula, es decir el proceso de enseñanza-aprendizaje, el diálogo entre el profesor y el alumno, y no la mecánica toma de apuntes que no supone motivación intelectual alguna, requiere de “otros mecanismos” que atañen al “buen docente” y que posibilitan el aprendizaje, y no sólo el ejercicio memorístico tan al uso en la carrera de Derecho. Aprovechamos estas líneas, apartándonos un tanto de la cuestión principal, para subrayar que los “nuevos mecanismos que capacitan o evalúan al profesorado”, tanto a nivel nacional como autonómico, en términos globales, y salvo excepciones, evalúan el esfuerzo de investigación, pero las actividades del docente en el aula, hasta hoy, están escasamente valoradas.

En cualquier caso, el proceso de convergencia Europea obligatoriamente viene a transformar la situación descrita. En el Espacio Europeo de Educación Superior, el ECTS (*European Credit Transfer System* o sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos) cambia la organización tradicional de créditos basado en las horas lectivas asignadas a cada asignatura. El ECTS se centra en el aprendizaje del alumno, y por ello reflejará la carga de trabajo del estudiante necesaria para la consecución de los objetivos del programa. Estos objetivos se especifican preferiblemente en términos de los resultados de aprendizaje y de las competencias que se han de adquirir. Cada crédito ECTS tiene en cuenta distintos parámetros: la carga de trabajo, los cursos y objetivos de formación, los resultados del aprendizaje, las horas de contacto profesor-alumno. Entre estas últimas no sólo se tiene en cuenta las horas lectivas, sino las que corresponden a tutorías, seminarios, visitas institucionales..., y por ello la metodología y evaluación tradicional es, a todas luces, insuficiente. Desde esta perspectiva, el proceso de adaptación requiere no sólo un ajuste de los créditos o una reflexión práctica sobre cómo enseñamos a aprender, o bien idear nuevos modos de enseñar o el diseño del método de evaluación que se va a utilizar, sino que nos pide evaluar con criterios objetivos todas las actividades que vayan a ser realizadas por el alumno, esto es, se deben evaluar conforme a los objetivos y competencias descritos en la guía docente todas las actividades programadas.

A nuestro juicio, constatado por la experiencia, no se puede implantar con éxito la adaptación de las materias al EEES y al ECTS si no se respetan estos tres pasos: primero, la determinación de aquellas competencias que queremos desarrollar teniendo en cuenta el perfil de la carrera diseñado por la universidad; en segundo lugar, debe precisarse a través de que actividades pretendemos que el alumno aprenda las competencias que nos hemos fijado como objetivos en la guía docente y, en tercer lugar, se debe fijar el método de evaluación que seguiremos. Pero la condición *sine qua non* será que el profesor universitario rompa radicalmente con “la convicción, por otra parte bastante generalizada, de que su función empieza y termina en dar un temario, en transmitir conocimientos de un programa o en la explicación de los contenidos de una asignatura o área de saber (...). Ahora se le pide que sea educador y formador” (GARCÍA NIETO, 2004).

Esta situación supone que el contexto del profesor universitario es, en la actualidad, algo más complejo. No sólo se le exige conocer bien la materia que ha de enseñar, sino también saber cómo aprenden los estudiantes, es decir, conocer los recursos didácticos y pedagógicos que se adecuen mejor a su asignatura y situación docente. En una palabra, se le exige el abandono del esquema de explicación-examen en el que prima lo mecánico y lo repetitivo del aprendizaje, para reivindicar para la profesión docente una nueva dimensión que supone recuperar el sentido de auténtico docente, basada en comprender nuestra tarea recuperando la calidad intelectual y nuestra misión de despertar la curiosidad intelectual del alumno. Y es precisamente esta idea en la que se sustenta el modelo de enseñanza-aprendizaje-evaluación del Derecho Constitucional.

2. Descripción de la actuación en la asignatura de Derecho Constitucional

Fijemos, en primer lugar, los datos básicos para la adecuada comprensión del modelo que se describe. El modelo docente que explicaremos se ha aplicado, con la evolución que pasamos a describir, desde el curso académico 2003-2004 hasta la actualidad a las asignaturas de Derecho Constitucional I y Derecho Constitucional II en la Universidad Francisco de Vitoria, pero que también podría ser aplicado a cualquier otra asignatura con la sola adaptación que imponga la diferente programación que se derive en cada caso, y de la titulación en la que se inserte.

En segundo lugar, este modelo no es una teorización de lo que debería haberse realizado, sino que se aplica y ha sido desarrollado desde el curso académico 2003-2004. Por lo tanto, quede claro que, lo que en las páginas siguientes se detalla es una descripción lo más ajustada posible a la actividad docente real de su autora en la Universidad Francisco de Vitoria durante seis cursos académicos.

En tercer lugar, cabe añadir que aunque haya sido expuesto de modo tangencial, este modelo de enseñanza-aprendizaje-evaluación del Derecho Constitucional incluye las pautas didácticas y de evaluación conformes con las reformas que impone la aplicación del Espacio Europeo de Educación Superior.

En cuarto lugar, el sistema que pasamos a describir incluye una pluralidad combinada de instrumentos variables de aprendizaje que permiten enseñar-aprender distintas competencias, de forma individualizada, personalizando el aprendizaje de los alumnos. En lo que se refiere al sistema de evaluación que, como mostraremos, a nuestro juicio va íntimamente unido a la modificación de estrategias en el entorno del EEES, optamos por la evaluación continua objetivada de todos los instrumentos utilizados en el aprendizaje, lo que permite que el alumno aprenda progresivamente, que pueda auto-evaluarse, e incluso, que identifique carencias de conocimiento en las pruebas sucesivas que se realizan, en este caso, durante todo el año. Como explicaremos, permite también elevar la calidad de docencia, puesto que al ser la evaluación continuada, el profesor conoce durante todo el curso los resultados de su enseñanza, lo que indudablemente posibilita que reflexione sobre su actuación y, si fuera necesario, rectifique antes del final de curso. En definitiva, en la asignatura de Derecho Constitucional I y II se promueve una acción permanente de valoración y reflexión sobre el desarrollo y evolución del aprendizaje de los estudiantes.

Con las puntualizaciones necesarias en líneas precedentes, el sistema permite también al docente “ir detrás de...”, reconocer lo que sus estudiantes hacen y cómo lo hacen, a partir de las evidencias que dejan sus actuaciones académicas, para valorarlas, y a su vez, proponer alternativas de cambio y mejora que implican la actividad de los alumnos y la suya propia, favoreciendo la autoevaluación también del docente, no “cuando el curso acaba”, sino “durante todo el curso”.

Por todo ello, a nuestro juicio, el sistema que proponemos ofrece una gran riqueza de datos para comprender, en toda su amplitud y profundidad, el proceder de todos los implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, posibilitando la reflexión y el perfeccionamiento tanto del alumno como del docente, lo que contribuye a la calidad del sistema educativo y permite que el alumno se coloque en el centro del sistema.

2.1. Objetivos y su evolución. La innovación

Después de analizar, sistematizar y profundizar en esta práctica docente con la intención de exponer con mayor claridad las innovaciones realizadas creo que, en esencia, todos los profesores que asumimos nuestra responsabilidad como docentes, más allá de la consideración como “trabajo”, hemos enseñando algunas competencias sin la consciencia de estar incidiendo en las cuestiones descritas en los epígrafes precedentes. Sin embargo, esto se ha hecho sin estructura, ni sistemático, ni en consecuencia innovación sobre la tarea docente. Siguiendo a NICHOLS, mantenemos que la innovación es la “idea, objeto o práctica percibida como nueva por un individuo o individuos, que intenta introducir mejoras en relación a los objetivos deseados”. Desde este prisma, debemos advertir que la innovación es la llave del proceso, pero con planificación y fruto de la reflexión; de lo contrario, sería improvisación, y aunque en ocasiones en la educación funciona la actuación en el aula con flexibilidad, no sucede lo mismo con la improvisación.

En el ámbito de la educación, los proyectos de innovación son, por tanto, las acciones encaminadas a la mejora de la acción docente, y por ende, del proceso de aprendizaje de los alumnos. Esa es la “fase” que hemos vivido y seguimos viviendo en la enseñanza del Derecho Constitucional. En cualquier caso, creemos que la innovación no puede finalizar en una acción concreta, sino que debe continuar durante toda la vida del docente: forma parte del “*long life learning-teaching* del docente”.

La experiencia que en estas líneas se pretende mostrar surge de un proceso evolutivo que pretendía como principal objetivo inicial facilitar al alumno la comprensión del contenido del temario de Derecho Constitucional, y en definitiva, optimizar la enseñanza del derecho. Progresivamente, en este caso, año tras año, y a la par que yo misma analizaba los resultados académicos de los alumnos, su nivel de implicación en la asignatura, las posibilidades que abrían los nuevos métodos de enseñanza combinados con la lección magistral, y mis propias evaluaciones que siempre fueron en ascenso desde la adaptación de los nuevos métodos – las evaluaciones sobre la actuación de los profesores se realizan en la Universidad Francisco de Vitoria desde sus inicios-, variaron los objetivos. Cuando observé que, a través del diseño de instrumentos de aprendizaje, podía lograr que los alumnos no sólo comprendiesen mejor mi asignatura motivando su participación con mejores calificaciones, sino que incidía también en su formación “no técnica o limitada a la materia objeto de mi asignatura” incidiendo en otras cuestiones necesarias para su desarrollo profesional y personal, todo cambió. En definitiva, cuando comprendí que la enseñanza, también en la Universidad, era más que la correcta transmisión del contenido de mi asignatura, los objetivos fueron evolucionando.

En la actualidad el diseño de mi asignatura tanto en el temario, como los instrumentos de aprendizaje, y evidentemente, el sistema de evaluación, parten de la reflexión que provoca la exigencia de consecución de los objetivos generales y específicos descritos en el programa. En cualquier caso, conviene dejar constancia de que el proceso en la determinación de objetivos tampoco ha finalizado, pues ajustándome a lo descrito en el párrafo previo, al “*long life learnig* del docente”, he diseñado nuevas herramientas para el próximo curso académico. Todavía están “en prueba”, pero espero que permitan mejorar los instrumentos de aprendizaje. Es el caso de fichas autoevaluativas a las actividades de cine fórum, de exposiciones orales de trabajos con la complicación añadida de la evaluación de su nivel de empatía obtenido con el auditorio (un porcentaje de la nota de la exposición de trabajos será determinada por el nivel de comprensión de sus compañeros, en este caso, un porcentaje de la nota la obtendré de las preguntas que tras la exposición oral del trabajo realice a los compañeros midiendo el nivel de comprensión y de atención captada). Pretendo promover las habilidades en comunicación de los alumnos y mejorar la atención de los que han estado presentes o los grupos de aprendizaje de expresión oral (bautizados por los alumnos como los G.E.O), cuyo fin es que mediante la crítica constructiva los alumnos puedan, en la intimidad de un grupo constituido como máximo por cuatro personas, mejorar en sus exposiciones orales. Se trata del aprendizaje *inter pares* que conocen el contenido de la materia a desarrollar. En definitiva, son acciones encaminadas a mejorar el proceso de la enseñanza aprendizaje; todas ellas “convierten en ilusionante” cada comienzo de curso.

He de constatar que durante este proceso de casi seis años resultaron de enorme utilidad los cursos de formación pedagógica impartidos por la Universidad Francisco de Vitoria y el diseño que desde el Departamento de Calidad se realizó para la elaboración de un Programa de las asignaturas. En éste se detallaban y detallan los diferentes apartados que constituyen el programa: objetivos, metodología de enseñanza y actividades de aprendizaje, evaluación del rendimiento de los alumnos, temporalización y bibliografía fundamental. Esta herramienta inevitablemente llevaba al profesor a reflexionar sobre su docencia desde el simple “¿Cómo relleno este documento?” o “¿Qué pongo aquí?”, hasta el más pedagógico “¿Qué hago yo en el aula?”, “¿Cómo evalúo?”, “¿Qué pretendo enseñar?” o “¿Qué sentido tiene la educación?”, e invitaba a pensar sobre cuestiones ajenas a la materia que se impartía y a la puesta en práctica de las metodologías aprendidas en los cursos anteriormente descritos. Quizás hoy en día resulta comprensible el lenguaje, pero en el año 2003 resultaba, al menos para los especialistas en ciencias jurídicas, lenguaje encriptado. Por último, la realización del Master en Dirección, Gestión y Evaluación de Centros Educativos, que me permitió conocer la importancia de la pedagogía, de la evaluación, y en realidad, de lo que significa educación y los procesos de aprendizaje en el alumno.

2.2. Etapas y procesos. La evaluación como instrumento de cambio

Desde el primer momento, y así lo reflejan los programas oficiales de la asignatura, la evaluación se convirtió en el instrumento de cambio que permitió la transformación no sólo de los métodos de enseñanza-aprendizaje, sino de la transformación que año tras año sufrieron los alumnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de mi asignatura y de “iniciación” en mi evolución como docente desde las evaluaciones de mis alumnos. Creemos que el diseño de la evaluación no debe ser algo que el profesor deje para el final, pues supone un impulso en el aprendizaje del alumno y es necesaria una estrategia equilibrada y previa antes al comienzo de las clases, y que conlleva una buena elección del tipo de pruebas a emplear y el sopesar la influencia de la calificación que se les otorgue, y todo en un contexto en donde se mantiene el ritmo de trabajo a la vez que la progresión en la dificultad de los contenidos y destrezas. Ello obliga a seguir los pasos que antes fijábamos a saber: primero, determinación de aquellas competencias que queremos desarrollar teniendo en cuenta el perfil de la carrera diseñado por la universidad; en segundo lugar, precisar a través de qué actividades pretendemos que el alumno aprenda las competencias que nos hemos fijado como objetivos en el Programa y, en tercer lugar, fijar el método de evaluación que seguiremos.

A nuestro juicio, la evaluación es una de las tareas fundamentales del profesorado, uno de los factores indiscutibles en la mejora de los aprendizajes y de la calidad docente, y un factor extraordinariamente influyente y condicionador de los procesos de aprendizaje y de la calidad de los mismos. La importancia de la evaluación se centra en dos aspectos: por un lado, se constituye en un indicador que posibilita determinar la efectividad y el grado de avance de los procesos de enseñanza, aprendizaje y formación de los estudiantes, permitiendo al docente analizar su propia labor y reflexionar en torno a ella para reorientarla y corregirla de manera que contribuya, significativamente, a la mejora de los procesos de enseñanza en el aula para promover un mejor aprendizaje (CÓRDOBA GÓMEZ, 2006, p. 30) y, por otro lado, y dada la transformación del sistema

de enseñanza europeo en torno al ECTS, se hace necesario un sistema que permita evaluar el avance y progreso del alumno en el aprendizaje de competencias teniendo en cuenta las horas que dedica el alumno a la preparación y estudio, no sólo de la materia, sino de las competencias a desarrollar. Por ello, a nuestro juicio, las transformaciones requeridas por el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no tendrán un éxito completo de no modificar los instrumentos de evaluación.

El sistema de evaluación que hemos aplicado en Derecho Constitucional permite, según nuestro criterio, un primer paso hacia la correcta aplicación del ECTS (*European Credit Transfer System*), que exige que todo el proceso de enseñanza-aprendizaje esté centrado en el aprendizaje del alumno (competencias-objetivos), teniendo en cuenta la carga de trabajo del estudiante en la asignatura. El sistema de evaluación adoptado por el profesor impulsa y condiciona los objetivos del programa de enseñanza-aprendizaje-evaluación diseñado por éste cuando elabora la guía docente.

Cuando el docente realiza la guía docente fija competencias que deben ser evaluadas. El sistema de evaluación propuesto permite, con mayor facilidad, evaluar competencias objetivando la evaluación del alumno. Los alumnos además lo tienen bien claro, aquello que no se evalúa no existe, y si queremos desarrollar en nuestros alumnos el aprendizaje en competencias tendremos que evaluarlo. La evaluación del trabajo del estudiante es una parte muy importante en el proceso de aprendizaje, y conforme a la regulación del sistema europeo de transferencia y acumulación de crédito (ECTS), debe reflejar la cantidad de trabajo, la calidad de sus logros, y en definitiva, el aprendizaje del alumno en competencias genéricas y específicas, así como en los objetivos fijados por el profesor en su guía docente³. En este sentido, la evaluación tradicional se revela insuficiente.

En general, y salvo casos puntuales, en la actualidad, la evaluación del profesor se centra en certificar el dominio por parte del alumno de la materia que el profesor ha explicado durante el curso y que constituye el temario del programa, y como sistema de evaluación, un único examen, que suele ser escrito y con preguntas generales que corresponden a los epígrafes desarrollados durante el curso y que evalúa y certifica el conocimiento cuantitativo del alumno en la materia, primando el aprendizaje memorístico: sistema, a todas luces, incompatible con el proceso de convergencia europea.

En la Universidad española, en general, los profesores siguen los métodos de evaluación aprendidos bien por tradición o por simple mimetismo, sin darse cuenta de que el método de evaluación impulsa lo que el alumno quiere aprender y muestra lo que el profesor quiere enseñar. El sistema de evaluación determina no lo que el profesor enseña, sino lo que el alumno decide aprender en función del criterio de los profesores que determinan, en un juicio previo, lo

³ En relación al sistema de evaluación en los diferentes países se puede obtener más información en la página www.enic-naric.net/, donde existen links a las diferentes organizaciones de los Estados que firmaron la Declaración de Bolonia

que debe aprender el alumno incluyéndolo en la evaluación. Lo que para el profesor es importante formará parte de la evaluación, certificando, con el sistema de evaluación, que el alumno conoce y sabe lo que él ha querido transmitir. Ciertamente sería deseable que el ansia del saber formara parte de todos aquellos alumnos que empiezan una carrera universitaria, pero el día a día demuestra que es también deber del profesor motivar al estudiante, y la evaluación es, hoy por hoy, de los instrumentos más motivadores.

Exigiendo al alumno el aprendizaje memorístico de la materia explicada, como sucede en el caso del examen convencional del que venimos hablando, por otra parte generalizado en la enseñanza del derecho, el profesor obvia de la evaluación de los alumnos lo que el profesor aporta, explica y razona en el aula. Es en esta "explicación adicional" donde el profesor da respuesta desde su disciplina, a los problemas que la sociedad tiene planteados, pero esta verdadera comunicación del saber "no suele entrar en el examen". Tampoco lo que el alumno ha aprendido durante el desarrollo de las clases, ni en la elaboración de los casos o cuando ha debido enfrentarse a pruebas orales, ni lo que piensa, razona o reflexiona mientras aprende. Como recuerda GARCÍA RAMOS, cualquier profesor universitario con cierta experiencia sabe que lo que el alumno aprende no es tanto lo que el profesor enseña o lo que el mismo alumno estudia para un examen. Lo que verdaderamente aprende es lo que "hace", lo que "reflexiona", aquello que requiere una postura activa por parte del estudiante (GARCÍA RAMOS, 1991, p. 324).

En nuestro caso, y con las precisiones realizadas en los epígrafes previos, inclinarnos hacia un sistema de los denominados de evaluación continua fue sencillo, pues ofrecía, a nuestro juicio, todas las ventajas para poder motivar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Sin lugar a dudas resultó de enorme utilidad práctica elaborar una hoja de cálculo *Excel* en la que, a través de sencillas fórmulas matemáticas, incluíamos los resultados académicos de cada prueba, ponderando en porcentajes los distintos aprendizajes del alumno a lo largo del curso. Para contribuir a la objetividad del proceso las notas reflejaban a su vez distintos porcentajes que mostraban el aprendizaje en competencias, y todas ellas, constituían la nota final de cada parte de la evaluación que, a su vez, formaban la nota final de cada parcial. La nota de los dos parciales constituía la nota final del curso.

A continuación, se reproduce la hoja *Excel*, y en las explicaciones posteriores, incluiremos el significado de cada porcentaje y las competencias a desarrollar en cada uno de los instrumentos de aprendizaje.

| ASIGNATURA DERECHO CONSTITUCIONAL UFV | | | | | | | | |
|---------------------------------------|---------------------|-----|---|-----|-----|----------------|--------|-------|
| Profesora: Dra. Beatriz Vila | | | | | | | | |
| PONDERACION | | 20% | | 10% | 30% | 40% | | |
| Nombre del alumno | Ex. No liberatorios | | | | DC | Trabajo fin de | Exámen | Nota |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | | cuatrimestre | oral | Final |
| | | | | | | | | 0,00 |
| | | | | | | | | 0,00 |
| | | | | | | | | 0,00 |
| | | | | | | | | 0,00 |

Fuente: Elaboración propia

Una última cuestión, que no es baladí: la actitud del alumno. En el sistema tradicional que hemos descrito, el estudiante medio se encuentra cómodo, no existe una necesidad clara de asistencia a las clases expositivas y la evaluación se realiza mediante un único examen final que requiere un esfuerzo en el último momento del curso y cuyos resultados, que se conocen a final del curso, no contribuyen a la reflexión del alumno sobre su proceso de enseñanza-aprendizaje, pero eso no importa, la nota ya está puesta y lo aprendido servirá el próximo curso. Sin embargo, conforme a lo postulado en el EEES, la enseñanza-aprendizaje, en este caso del derecho constitucional, requiere la participación activa del alumno en su aprendizaje, y por ello, creemos que la evaluación motiva al estudiante (así lo hemos constatado durante este tiempo), y que logra implicarle en el proceso de aprendizaje. Sin la actitud motivada del alumno, el proceso de convergencia europea no puede realizarse.

A pesar de esta realidad descrita y de la “comodidad” del sistema general que obliga al alumno a “estudiar” sólo durante el periodo de exámenes, en estos años de docencia he constatado que la mayoría de los estudiantes están a favor de un sistema en el que se incluyan otras actividades diferentes a la clase magistral. Eso sí, siempre y cuando las actividades, y en consecuencia, su esfuerzo en la realización de estas actividades sean evaluadas representando un porcentaje elevado de la nota final. El método de evaluación “pone en marcha” al alumno hacia el propósito más trascendente de nuestra labor como formadores, intentado que supere la mentalidad mercantilista “¿numérica?” o “¿cuantitativa?” con la que afrontan el estudio de las asignaturas hacia el conocimiento más auténtico. Ese debería ser el fin de todas las asignaturas, y proponemos un modo de conseguirlo.

2.3. Etapas, fases y procesos en la organización de la sistemática de enseñanza-aprendizaje-evaluación en la asignatura de Derecho Constitucional

Como explicábamos en epígrafes previos, el cambio de enfoque como docente, y en relación a la asignatura de Derecho Constitucional, se originó tras la celebración, durante el curso académico 2003-2004, del primer curso que se impartió en la Universidad Francisco de Vitoria por el Departamento de Calidad en relación al “Proceso de Bolonia”. Las transformaciones en los

modelos de enseñanza-aprendizaje que en ese momento se sugerían son hoy una realidad. Los seis años transcurridos han servido a la autora para poder poner en práctica los cambios necesarios para cumplir con los requisitos requeridos en el EEES.

La asignatura de Derecho Constitucional I en el Plan de 1953 era una asignatura anual del primer curso. Una asignatura dotada de 9 créditos, que se concretaba en 3 horas de clase presencial a la semana. Los alumnos que cursaban esta asignatura acababan de incorporarse a la Universidad, con una formación dispar tanto en conocimientos como en competencias, que generalmente no se conocían entre sí y entre los que aún no se había manifestado una interacción grupal. La asignatura de Derecho Constitucional II era una asignatura también anual de segundo curso, dotada de 9 créditos, que se concretaban en 3 horas de clase presencial a la semana. Los alumnos que cursan esta asignatura, como ya han cursado y aprobado Derecho Constitucional I, y proseguían en este segundo curso su formación con el mismo sistema de aprendizaje y evaluación utilizado en Derecho Constitucional I, y en consecuencia, se podían perfeccionar competencias y habilidades cuyo aprendizaje había comenzado en el primer curso de carrera.

La Universidad Francisco de Vitoria ha comenzado durante este curso académico (2010-2011) con la implantación del Grado de Derecho. La asignatura de Derecho Constitucional I es en los nuevos planes de estudio una asignatura cuatrimestral de 6 créditos ECTS y la asignatura de Derecho Constitucional II también es cuatrimestral, de 6 créditos ECTS. Ambas se imparten en el primer y segundo semestre del primer curso.

Distinguimos tres grandes fases en el proceso que procedemos a relatar de la actividad docente en esta asignatura. La primera, desde el curso académico 2003-2004 hasta el curso académico 2006-2007. La segunda, desde el curso académico 2007-2008 hasta el curso académico 2008-2009 y una tercera, que comenzó el curso académico 2009-2010 y continúa este año 2010-2011, siendo ya, no una experiencia en innovación docente, sino una realidad que permitirá impartir el Programa completo de la asignatura, en casi la mitad de tiempo.

a. 1ª Fase. El temario no es el único objetivo de mi enseñanza

A lo largo de esta primera fase que se inicia en el curso académico 2003-2004 y se prolonga hasta el curso académico 2006-2007, se observa, no sólo una lenta evolución en los objetivos de la asignatura, sino un cambio en la metodología de enseñanza-aprendizaje y en los métodos de evaluación que constituyen un primer paso en la innovación docente.

Antes de analizar detalladamente esta fase y los cambios que se producen, hemos de tener presente que, generalmente, en los estudios de la Licenciatura en Derecho, al menos para todos los que seguimos en nuestros estudios el vigente plan de 1953, la metodología era muy simple: mediante clases explicativas, magistrales en pocos casos, el profesor desarrollaba el contenido del temario; la evaluación consistía en un examen que se centraba en la competencia memorística del alumno y en su capacidad para exponer contenidos. Salvo casos excepcionales, no se realizaba ni un sólo caso práctico o reflexión sobre el contenido del temario, exposición oral o trabajo, y si se exigía la elaboración de algún trabajo, éstos no solían constituir parte de la nota.

En la actualidad, si queremos seguir las directrices marcadas por el EEES, los profesores de Derecho debemos modificar no sólo nuestra metodología en el aula, sino que debemos procurar transmitir diferenciando lo transitorio de lo permanente. Como consecuencia del elevado nivel de producción legislativa, hemos de preparar a nuestros alumnos no sólo en el estudio de una norma concreta, sino en el saber permanente, en aquello que, independientemente del contenido concreto de una norma vigente en un espacio de tiempo, permanecerá.

Advertimos, de nuevo, que en los métodos tradicionales de evaluación priman los conocimientos teóricos, y aunque exista un trabajo práctico, se tiende a valorar menos la parte práctica que la teórica, ya que el problema que subyace es, en muchos casos, que la realización de prácticas que abarquen todos los conceptos de una materia no suele ser un planteamiento realista por motivos de tiempo y número de alumnos. Sin embargo es en esta parte “práctica”, que puede estar formada por asistencia a juicios, visitas a instituciones, elaboración de un trabajo de investigación, análisis jurisprudencial, resolución de casos prácticos, elaboración de informes en referencia a textos legales o discursos de autores clásicos, redacción de textos legales... (PALOMINO LOZANO *et al.*, 2009), donde el alumno aprende “otras” competencias tan necesarias en su formación, como los conocimientos teóricos sobre la materia propia de cada asignatura. Sin embargo, como hemos constado en estos años, si el esfuerzo “extra” del alumno en la parte “práctica del estudio” no forma parte de su evaluación, centraremos su aprendizaje en lo que su memoria sea capaz de retener, a no ser que en el examen también se integren preguntas que sólo quepa responder desde lo aprendido en la “práctica”. En cualquier caso, si no evaluamos su “práctica”, cuando finaliza sus estudios universitarios entiende que no se le ha preparado para el proceso de incorporación al mercado laboral en las mejores condiciones. Por eso, es necesaria la evaluación de todas las didácticas realizadas en el aula. A nuestro juicio, si no se produce una modificación en el sistema de evaluación, “Bolonia” será sólo una modificación formal con todos sus inconvenientes, y el EEES, papel mojado.

Con una primera idea de cambio y transformación de las metodologías generalizadas, en los inicios del curso 2003-2004, procuramos desarrollar objetivos más allá del contenido y transformar, hoy en día diría que mínimamente, la evaluación tradicional. Sin embargo, a mis ojos, en aquellos momentos, las modificaciones que introduje eran de enorme trascendencia; pues no sólo se intentaba transformar el sistema de examen tradicional e implantaba el examen oral, sino que se iba a evaluar la realización de un trabajo cuatrimestral, con un porcentaje dentro de la nota global del curso.

Se optó por el examen oral desde la convicción de la necesidad de que los alumnos de la Licenciatura en Derecho, los futuros juristas, mejorasen su habilidad y destreza en la expresión oral. En el ámbito jurídico, la mayoría de las oposiciones, por no decir todas, incluyen un examen oral. La vida de un abogado transcurre en los Tribunales donde las vistas son orales (evidentemente, existen los escritos, pero la defensa es oral), cuando un abogado recibe a un cliente en el despacho, la conversación es oral, y podríamos seguir así indefinidamente. A pesar de lo expuesto, son pocos los juristas que durante su vida académica realizan prácticas en

dialéctica y oratoria y menos también las oportunidades del examen oral. Con la seguridad de que el sistema educativo español hasta hoy, y salvo honrosas excepciones, no prepara a los alumnos para la comunicación verbal, y con la certeza de que en la mayoría de las ocasiones de la vida laboral hemos de transmitir nuestra labor y conocimientos verbalmente, pensé que si ayudaba a los alumnos a desarrollar habilidades expositivas, contribuiría a situarles en una situación diferente al del resto de personas que integran el mercado laboral, contribuyendo a su proceso de maduración al tener que superar nervios, inseguridades, dudas (...).

Desde el curso académico 2003-2004, los exámenes parciales y el examen final en la asignatura de Derecho Constitucional I y II en la Universidad Francisco de Vitoria han sido siempre orales, si bien el porcentaje asignado al examen ha ido variando. Durante el curso académico 2003-2004, el sistema de evaluación consistía en un examen oral en el que el alumno debía exponer el contenido del programa oralmente y cuyo peso constituía el 75% de la nota final de cada parcial, y un trabajo cuatrimestral que ponderaba un 25%. En el curso académico 2003-2004, constituía el 75% de la nota, en la actualidad es un 40%. El peso del examen oral en la nota final ha ido disminuyendo no porque tenga menor trascendencia la competencia en expresión oral, sino porque se han ido incorporando a la evaluación la ponderación de otros instrumentos de aprendizaje que requieren, según nuestra opinión, evaluación. Es el caso de exposiciones orales en el aula, la realización de casos prácticos, análisis de sentencias de los diferentes Tribunales, elaboración de dictámenes, trabajos cuatrimestrales, exámenes parciales no liberatorios voluntarios (...).

En cualquier caso, la metodología del examen oral sigue siempre un mismo esquema que reproduce el que se sigue en cualquier oposición, y cronológicamente es la última prueba que realiza el alumno antes de finalizar el semestre. El proceso es el que sigue: el alumno extrae por suerte dos epígrafes que corresponden numéricamente con la descripción temática del programa de la asignatura, y tras conocer cuáles son los temas a desarrollar, dispone de 10 minutos para preparar un esquema y comenzar con la exposición.

Durante esta primera fase, que afecta a los cursos 2003-2004/2006-2007, en la evaluación de la prueba sólo valoraba el contenido que el alumno era capaz de exponer. En la actualidad, como tendremos oportunidad de exponer, no sólo preparo a los alumnos en el ejercicio de destrezas que tengan que ver con la exposición oral, sino que la calificación pretende recoger algo más que el contenido que es capaz de exponer. Durante el curso 2008-2009, la calificación en el examen oral que constituye el 40% de la nota viene a reflejar, en un 70%, su nivel de conocimiento teórico de la asignatura, en un 20 %, la destreza en contestación a las preguntas que el Tribunal le plantea (nivel de iniciativa, grado de madurez, dominio de los nervios, sistemática y organización en la exposición de los temas), y en un 10%, la habilidad de comunicación oral y el dominio de la terminología jurídico-política.

Durante esta primera etapa (2003-2004 hasta 2006-2007), el alumno no se preparaba ni recibía formación sobre cómo afrontar el examen oral o cuáles eran las técnicas que le permitían superar con éxito las exposiciones orales. En esos momentos, la evaluación o las metodologías de

enseñanza- aprendizaje no eran el instrumento formativo que son hoy en mi asignatura, pues el acento se ponía en los contenidos. Por ejemplo, en el caso del examen oral, no se valoraba la superación de estrés, nervios, autoevaluación, maduración, evolución de la expresión oral en las sucesivas pruebas tales como exámenes, exposiciones en el aula, debates, preparación de discursos, explicación de epígrafes con tiempo limitado (...).

Desde el curso 2008-2009, en mis clases también se prepara al alumno para poder después iniciar la evaluación en competencias, y por ello realizo talleres y seminarios sobre expresión oral, que permiten aprender lo que luego se va a exigir y evaluar. Llegados a este punto, conviene resaltar que los grupos de clase constituidos en la Universidad Francisco de Vitoria permiten la aplicación de estas dinámicas, ya que los grupos no exceden de unos 40 alumnos por clase y eso hace posible la enseñanza personalizada e individual también en competencias.

Sería complicado exponer todas las actividades que se realizan en el aula en relación a la expresión oral en este trabajo expositivo más global, y por ello mencionaremos sólo algunas: los primeros días de clase y en Derecho Constitucional I con la intención de que los alumnos superen la actitud marcadamente defensiva que muestran ante el examen oral, introducimos unos seminarios sobre el control de habilidades metalingüísticas [claridad y proyección de la voz, entonación, lenguaje corporal, necesidad de contacto visual con el interlocutor (...)]. En los últimos años, los talleres que hemos organizado se centran en la lectura de un cuento infantil con alto contenido emocional, o bien que requiera de lenguaje corporal para su correcta lectura, e incluso, de sonidos onomatopéyicos. Los libros que más he utilizado son *Capercucita roja* y los tres cerditos, aunque, en ocasiones, hemos leído la última parte de *Blancanieves*, según las particularidades de cada clase. En estos talleres, los alumnos no cuestionan el contenido, al fin y al cabo, es un cuento infantil que todos conocen, y por ello, puedo incidir en las competencias de expresión oral sin ocuparnos del contenido a la vez que superan la posible vergüenza de leer en clase un cuento infantil. En otras ocasiones hemos optado por grabar al alumno mientras exponía ante la clase sus propósitos de cara al curso que se acababa de comenzar.

Las bondades del sistema son evidentes, y progresivamente, según el ritmo de aprendizaje individual, los alumnos mejoran en la capacidad para expresar contenidos con sus propias palabras. Estas actividades potencian que el alumno sea consciente de la necesidad de progresar en las habilidades de comunicación oral, de las habilidades que ya posee y de las que debe adquirir, para que pueda constatar sus progresos a lo largo de todo el curso, mientras que procede al estudio de los temas que constituyen el temario de la asignatura. En el caso del docente, permite, desde los inicios del curso, determinar en qué nivel de competencia oral se encuentra cada uno de los alumnos (no todos tienen que desarrollar su capacidad de expresión oral desde el mismo nivel y todas las actividades son evaluadas).

Otra de las innovaciones que se introducen en el curso académico 2003-2004 es la inclusión, como parte de la evaluación, de la realización de un trabajo cuatrimestral que supone el 25% de la nota. Con la exigencia del trabajo fin de cuatrimestre se pretende evaluar, no sólo el conocimiento de la materia objeto de examen, sino también el adquirido por el estudio y análisis de un tema desde el

análisis bibliográfico, e incluso, jurisprudencial. Durante este curso, sólo evaluaba las aportaciones académicas que el alumno mostraba en el trabajo, en la actualidad, la nota del trabajo ha variado su ponderación.

Desde el curso académico 2008-2009, los trabajos de fin de cuatrimestre son calificados de 0 a 10, y constituyen el 30% de la nota del parcial. En estos trabajos se valoran las siguientes cuestiones: en un 30%, el trabajo de investigación o la aportación académica del alumno; en un 15% el formato de presentaciones (en mi asignatura los alumnos pueden realizar el trabajo por escrito, o bien un video, grabación radiofónica, o a través de presentaciones *power-point* o cualesquiera otra) y en un 55%, las conclusiones elaboradas por cada grupo - si el trabajo es en equipo-, o individuales. Valorando con un 55% las conclusiones de los alumnos en la elaboración de trabajos, pretendo fomentar en el alumno la crítica fundada sobre la materia en cuestión. En general, el alumno español está acostumbrado a realizar lo que hemos denominado como "trabajos collage" o "trabajos en grapa", en los que a través de una búsqueda bien bibliográfica o en Internet, "construye" un trabajo en el que "recopila" las informaciones de otros, creyendo que así elabora "su" trabajo. Sin las conclusiones, los trabajos no son evaluados, pero exijo verdaderas conclusiones, opiniones fundadas en hechos históricos, sentencias, normas, creencias personales razonadas sobre los temas tratados en el trabajo y fruto de la reflexión. Con este tipo de trabajos pretendo desarrollar la competencia en expresión escrita, el espíritu crítico, el desarrollo de habilidades y destrezas en los trabajos en grupo y el manejo de fuentes bibliográficas y jurisprudenciales y de herramientas informáticas.

En este sentido, es importante que el profesor intente encontrar temas que se alejen de los trabajos que analizan sólo el contenido teórico de una cuestión concreta. El año pasado, en el segundo cuatrimestre, a los alumnos que cursaban Derecho Constitucional II, les asigné por grupos un proyecto de ley y una proposición de ley que había sido presentada en el Congreso de los Diputados en el mes de septiembre. Tuvieron que analizar el procedimiento legislativo desde la iniciativa legislativa hasta su aprobación, es decir, debían estudiar la tramitación parlamentaria de las normas, el análisis de las diferentes posturas de los grupos parlamentarios en los órganos de la Cámara, así como el estudio pormenorizado de todas las enmiendas que se presentaron al texto durante todo el proceso. Fue un trabajo muy interesante y los alumnos comprendieron la dificultad de la tramitación legislativa, los obstáculos a los que se enfrentaban los grupos minoritarios de la Cámara, la complejidad que reviste la redacción de textos jurídicos, y valoraron el modo de proceder de órganos complejos como el Parlamento. Muchos tuvieron ocasión, ya que el trabajo se presentó en mayo de forma oral con la ayuda de las presentaciones *power point*, de ver aprobada la iniciativa legislativa que habían analizado; otros no, y esto les ayudó a todos a entender la permanencia de ciertas reglas de derecho y la rapidez en la modificación de los textos legislativos si hay acuerdo político. Asimismo, constataron que el derecho es algo vivo y que las normas no son letra muerta que aparece en los códigos que estudian. El trabajo pretendía, en primera instancia, contribuir a que los alumnos estudiaran los temas correspondientes a procedimiento legislativo, fomentar el uso de las nuevas tecnologías y el trabajo en equipo. Era un trabajo con toda la información a su disposición en la web del

Congreso de los Diputados y el Senado, pero no era posible copiar o realizar un “corta-pegar” del trabajo porque era un texto en tramitación.

Es importante en los primeros cursos tutelar los trabajos, pues aunque parezca sorprendente, son muchos los alumnos a los que no se les ha enseñado la mecánica requerida para realizar un buen trabajo. Desde el curso 2006-2007, cuando explico el trabajo cuatrimestral, fijo con los diferentes grupos un calendario de reuniones en las que tratamos tanto las dudas formales como la sistemática de resolución de conflictos dentro del grupo, que incluye la problemática en la organización y dirección del trabajo, su gestión del tiempo y, evidentemente, las dudas que surgen sobre el contenido. Además del trabajo cuatrimestral, desde el curso académico 2007-2008, exijo, como anexo al trabajo, la entrega de las actas que se redactan cada día que el grupo se reúne. Son parte del informe final que se añade a las conclusiones, y que contribuyen a que el alumno reflexione sobre la elaboración de los trabajos en equipo y en definitiva permite una autoevaluación sobre el comportamiento en el grupo. Por otro lado, si observamos el proceso de resolución, esta vez no mediante la observación, sino a través de la lectura de lo acontecido mientras se realiza el trabajo, el docente puede ser consciente de las carencias de los alumnos o de los problemas que ha supuesto la elaboración del trabajo, incluso de las horas que ha supuesto para los alumnos la realización del trabajo con la idea de ajustar, progresivamente, los trabajos que se piden al alumno con las “horas de trabajo del alumno”.

Desde el curso 2003-2004, es constatable la evolución en la evaluación y sistemática de realización de los trabajos cuatrimestrales, si bien no sólo es una evolución formal sino de contenido. El aprendizaje se diversifica y se centra en competencias más allá del contenido sin obviarlo o minimizar su importancia.

En el curso académico 2004-2005, se produce un sencillo desarrollo de los objetivos que son explicitados en el programa de la asignatura, perfeccionando básicamente lo que había comenzado el año anterior. A su vez, se produce un cambio en las metodologías de enseñanza - aprendizaje que mantengo aún hoy y que se refieren al desarrollo de la clase. Durante este curso académico, la metodología de aprendizaje en contenidos se altera con la intención de sentar las bases que permitan un aprendizaje en competencias. Para enseñar competencias o incidir en cuestiones que no se limiten únicamente a la explicación del temario, hace falta diseñar acciones educativas que permitan distribuir el tiempo entre las explicaciones en el aula -clases presenciales -, las tutorías de trabajos, la enseñanza-aprendizaje de la resolución de casos prácticos, las exposiciones orales y su técnica (...). La modificación más importante hace referencia a la comprensión de los conocimientos básicos de la asignatura que, al exigir la implicación del alumno en su aprendizaje, disminuye el tiempo en el que el profesor se limita a exponer contenidos y los alumnos con actitud pasiva “sólo” toman apuntes de las explicaciones del profesor sin reflexionar sobre lo que se expone en clase.

A principio de curso, entrego unos apuntes de la asignatura, en parte elaborados por mi, y un índice que incluye una recopilación de artículos o temas de diferentes libros y autores que versan sobre los epígrafes de mi programa e incluso páginas web de referencia en la materia

constitucional. Este material es una guía que sirve de orientación al alumno y que sustituyen los apuntes que tradicionalmente toma el alumno en el aula. Para que el alumno pueda seguir correctamente las clases, se le exige que haya leído y preparado con antelación a la clase el contenido de la lección a desarrollar. La sistemática de las clases es, en general, la que sigue: se realiza una breve explicación global del contenido del tema, precisando aquellos aspectos que pudieran revestir mayor complejidad para el alumno, y con las dudas que hayan surgido en la lectura del tema, y las aportaciones individuales de los alumnos, completamos la explicación. Este sistema permite que los alumnos escuchen el contenido de la lección sin la preocupación de tomar apuntes; sólo deben tomar nota de las sugerencias o cuestiones que se plantean al hilo del tema que se desarrolle, o bien que resulten de tratar temas de actualidad.

Esta mecánica de enseñanza-aprendizaje exige la participación activa del alumno y el ejercicio de responsabilidad en su aprendizaje, ambos principios requeridos en el proceso convergencia europea, a la vez que contribuye a que el alumno comprenda la materia que será parte de su evaluación antes del examen, favoreciendo que el alumno realice una primera reflexión sobre el contenido que será de gran utilidad para entender el sentido de la explicación que le ofrece el profesor en la lección expositiva. Por todo ello, fue enormemente complicado implantarlo en la Universidad durante el curso académico 2004-2005. Los alumnos argumentaban indignados que la explicación debía partir del profesor y no de ellos, resistiéndose a abandonar la postura pasiva que generalmente adopta el alumno español en el aula. En la actualidad todos los alumnos conoce, bien por el programa o por los alumnos de cursos superior, las dinámicas que se seguirán en el desarrollo de las clases de Derecho Constitucional I y II y siguen sin complicaciones la metodología de enseñanza con mayor nivel de responsabilidad que en años previos. Esta metodología permite que desde el día 4 de octubre que empezamos el curso, hayamos analizado en la asignatura los tres primeros temas del temario (en general, hemos seguido el programa-tipo aprobado por el Departamento de Derecho Constitucional de la Universidad Complutense), hayamos iniciado el primer trabajo cuatrimestral de Derecho Constitucional I, hayamos realizado el taller que afecta al uso de herramientas jurídicas, así como el primer taller de oratoria jurídica.

Desde el punto de vista del docente, este sistema permite que el tiempo que antes destinaba únicamente a explicar el contenido del programa, sea empleado en el desarrollo de competencias que también constituyen una parte importante de mi asignatura conforme a los requerimientos del espacio de enseñanza superior europea. En el sistema tradicional, al menos el 80% del tiempo del crédito, del tiempo de clase, se destinaba a lecciones expositivas que desarrollaban las habilidades del profesor en explicar el tema correspondiente. El Proceso de Bolonia exige que “el tiempo de clase” se destine también a desarrollar las competencias fijadas como objetivos en el programa - la guía docente- a través de los mecanismos de enseñanza-aprendizaje que determine el profesor. Creemos que éste es un buen sistema que favorece la responsabilidad del alumno en su proceso de aprendizaje, indispensable para evitar los efectos negativos que pudiera sugerir la implantación del EEES que, en el mejor de los casos, reduce hasta a la mitad las horas presenciales con el alumno.

Ahora bien, la experiencia demuestra que uno de los factores que en mayor medida obstaculiza la participación del alumnado es el temor a equivocarse y a no saber expresar con un nivel adecuado de fluidez o precisión. Por ello es necesario crear un clima en el que los estudiantes perciban que sus aportaciones son bienvenidas y enfocar la clase desde una postura no dogmática. Lógicamente el profesor debe dirigir las discusiones de acuerdo con reglas de respeto y con pautas de razonamiento adecuado y corregir los errores en los que incurran los alumnos, pero debe esforzarse en mostrar que los errores son pasos ineludibles en el proceso de aprendizaje.

Durante el curso 2004-2005, se produjo un cambio en el sistema de evaluación del aprendizaje que se programa para el segundo cuatrimestre, tratando de minimizar de esta forma el impacto que suponía para el alumno cambiar la evaluación tradicional, por una evaluación en porcentajes: se pasó a valorar en un 50%, el examen oral con tribunal, en un 10%, la nota prorrateada de exámenes no liberatorios, en un 15%, la participación inteligente en el aula, y en un 20%, el trabajo fin de cuatrimestre.

En este segundo cuatrimestre, quizás la novedad significativa, pues el resto de instrumentos de aprendizaje ya se han desarrollado en párrafos previos, fueron los exámenes no liberatorios. Tras la puesta en práctica de las nuevas didácticas, y observando tanto la respuesta de los alumnos como sus resultados, introduje, como instrumento de aprendizaje, la realización de exámenes parciales no liberatorios con una ponderación en la nota de un 10%. Durante el curso y medio que implanté la nueva sistemática en el aula, observé que los alumnos asumen con dificultad el aprendizaje de temas voluminosos para el examen parcial, y ello, unido al miedo con el que afrontaban el examen oral provocaba que un 20% de la clase prefiriera acudir a la convocatoria de septiembre, que durante este curso⁴ consistía en una prueba escrita al modo tradicional. De la reflexión sobre los resultados, obtuve la idea de realizar exámenes parciales no liberatorios, que no suponían para el alumno eliminar materia del examen oral, pero le permitían preparar el temario con antelación al examen oral, y con la certeza de ser evaluados por ello. Asimismo, este sistema permitía una autoevaluación del alumno sobre los conocimientos adquiridos del tema del que se examinaba o sobre su sistemática en la resolución de casos prácticos o en sus exposiciones orales (...). Respecto al docente, le permitía determinar el nivel de los alumnos respecto a los contenidos explicados, y permitía conocer el nivel de comprensión individual y el de la clase sobre los temas, lo que permitía, cuando los resultados de los exámenes así lo justificaban, ofrecer una nueva explicación. El peso atribuido a estos exámenes ha ido en aumento; en la actualidad, constituyen el 20% de la nota de cada parcial.

Durante el curso académico 2004-2005, los exámenes parciales no liberatorios eran exámenes escritos, que si bien mejoraban la expresión escrita del alumno y procuraban la adquisición de

⁴ En la actualidad, tal y como reflejan los Programas de la asignatura de Derecho Constitucional I y II para este curso 2009-2010, en la convocatoria de septiembre, la nota de los alumnos se determinará del siguiente modo: un 40%, la valoración de aquellos trabajos que hubieran tenido que entregar durante el curso y el alumno no los hubiera realizado, y un 60%, el examen oral.

terminología jurídico-política, sólo incidían en el contenido. En la actualidad, y desde el curso académico 2007-2008, constituyen el 20% de la nota y pretenden fomentar el trabajo continuado de los alumnos potenciando su nivel de responsabilidad. Los exámenes no liberatorios consisten, generalmente, salvo los alumnos que cursan Derecho Constitucional I en el primer semestre, en la resolución de casos prácticos cuyo fin es que el alumno se ejercite en la aplicación práctica de los principios teóricos aprendidos en el aula. Son acciones complementarias de aprendizaje que favorecen la adecuada comprensión de los temas que constituyen el programa de la asignatura y perfeccionan la capacidad para seleccionar los elementos más relevantes y discernir lo fundamental de lo accesorio. En definitiva, la finalidad es permitir que los alumnos trasladen a supuestos concretos los conocimientos adquiridos en el aula e iniciarles en el manejo de los textos legislativos que profesores de los cursos superiores dan por supuesto, favoreciendo el estudio previo de los temas.

Resumiendo, la metodología que empleamos en los cursos 2003-2007 nació a partir de unos conocimientos de teoría pedagógica todavía demasiado limitados, de una intensa vocación docente sobre un perfil jurídico que intentamos perfeccionar. En esa etapa, la metodología se caracterizó por la sencillez de métodos que vienen a incluir una evaluación que progresivamente se alejaba de la evaluación centrada en contenidos.

b. 2ª Fase Transformación. Determinación de objetivos y competencias

En esta segunda fase pareciera como si todo lo que había estado en proceso durante los años previos hubiera encontrado su lugar. Los programas oficiales del curso académico 2007-2008 de las asignaturas de Derecho Constitucional I y II, no sólo explicitan los objetivos del programa, implícitos en años previos, sino que desarrollan acciones destinadas a procurar el aprendizaje en competencias. Todo el proceso educativo se centra en permitir al alumno aprender los contenidos descritos en el programa y desarrollar y adquirir no sólo contenidos propios de la materia de Derecho Constitucional, sino que el alumno sea capaz de adquirir conciencia crítica, desarrollo de la oratoria y dialéctica jurídica, capacidad para redactar escritos jurídicos y manejo de fuentes bibliográficas.

Además, con coherencia y reflexión previa, se introducen mejoras en las acciones educativas y en la metodología de aprendizaje que excluyen, como único método, la lección expositiva o el aprendizaje *interpartes*. En esta etapa, la innovación parte de la sistematización de la creatividad previa.

En los programas docentes de la asignatura, en el epígrafe destinado a metodología se incluye, como novedad, una explicación de cómo se va a enseñar y lo que se va a aprender, así como las acciones complementarias que favorecen el aprendizaje: utilizamos el cine como herramienta de aprendizaje y visionamos películas que incidieran en epígrafes concretos del programa de la asignatura, profundizando en la competencia de la adquisición de conciencia crítica. La utilización del cine como recurso didáctico, aunque ha sido utilizado en cursos previos, se revela como uno de los retos del presente curso académico 2009-2010. Ciertamente es que en los años previos hemos visto películas y que el contenido de la película ha sido analizado en el debate posterior,

sin embargo carece de sistemática de aprendizaje. Es nuestro propósito, para el curso 2009-2010, sistematizar el aprendizaje a través del cine creando una herramienta de trabajo.

A través del cine, los alumnos comprenden con mayor facilidad los conceptos abstractos, tan frecuentes en el análisis del derecho [visionado de juicios grabados, presentaciones desde *youtube*, utilización comparecencias ante la prensa de responsables políticos (...)], y por ello, pretendemos profundizar en estas didácticas. A nuestro juicio, todo visionado de películas debería tener básicamente tres fases: una primera fase, que denominaremos “pre-proyección”, que incluiría el trabajo preparatorio del profesor y en la que se fijarán explícitamente los objetivos de aprendizaje, que se reflejarán en un ficha técnica-didáctica sobre la película; una segunda fase de “visionado” de la película, y por último, una tercera fase en la que los alumnos debieran elaborar un cuestionario sobre las competencias aprendidas? ¿una crítica guiada de la película, sobre el Director y sus circunstancias históricas y personales, el mensaje que se ha querido transmitir con la película, el fondo, la comprensión de cuestiones técnico-jurídicas, la crítica sobre estas cuestiones (...).

El tiempo de actividades en el aula, como asignatura anual que era Derecho Constitucional I y II, permitía ver la película o la proyección en el aula. Hoy en día, los alumnos ven la película y la ficha didáctica sobre la película es evaluada e incluida en su evaluación en la tabla que corresponde a comentarios de texto, análisis jurisprudencial y visionado de películas. También es cierto que el proyecto de investigación que estamos desarrollando un grupo de profesores sobre el cine y el derecho contribuye sobremanera a facilitar esta labor. Desde el curso académico 2007-2008, hemos visto: *Caballero sin espada*, de Frank CAPRA (1939), *Leones por Corderos*, dirigida por Robert REDFORD en 2007, *La Ola* dirigida por Denis GANNSEL en 2008 y *Legítima Defensa*. *Caballero sin espada* describe el sistema presidencialista norteamericano y las reglas de funcionamiento del Congreso y las dificultades en las que se encuentra un “caballero sin espada” cuando defiende la verdad y la honestidad. La película *Leones por Corderos* tiene como trama principal la actuación de un profesor de Universidad que trata de iluminar a un prometedor pero indiferente estudiante acerca de su propia responsabilidad en tomar acción en contra de los líderes políticos y de la actuación sin respeto por las normas esenciales básicas del buen gobierno. *La Ola* que relata un hecho cierto en el que al profesor del Instituto RAINER WENGER se le ocurre, como parte de un proyecto de clase, la idea de un experimento que explique a sus alumnos cuál es el funcionamiento de los gobiernos totalitarios. Comienza así un experimento que acabará con la aceptación, sin consciencia, de los principios nazis por parte de la mayoría de la clase; el experimento tendrá resultados trágicos. Por último, *Legítima Defensa*, que relata la lucha de un abogado inexperto en un juicio contra un gran despacho de abogados en un tema que tiene ver con principios éticos en la actuación del abogado. Los alumnos se han mostrado muy receptivos a este tipo de dinámicas. No obstante, hasta que profundice en las metodologías, no tengo claro, porque no ha sido medido, que la experiencia haya sido verdaderamente formativa.

Durante esta segunda etapa, además del cine fórum, pusimos el acento en profundizar en la formación de espíritu crítico en los alumnos. En los años previos se ha incidido en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, en el diseño y perfeccionamiento de variados instrumentos de

aprendizaje a través de diferentes acciones educativas y en el diseño del sistema de evaluación, pero durante el curso académico 2007-2008, los objetivos cambian, y expresamente, en los objetivos generales de la asignatura en el programa de este curso se establece: "(...) Los alumnos no sólo deberán conocer y dominar contenidos, sino analizar el temario con espíritu crítico. Por ello se incluye como objetivo general de la asignatura que el alumno sea capaz, al finalizar el curso, de construir una crítica fundada sobre la realidad jurídico política del Estado Español".

Generalmente, en el sistema educativo español el alumno está acostumbrado a memorizar lo que el profesor explica en clase, sin que salvo excepciones, el alumno disponga de tiempo, mientras se produce la lección explicativa, para "pensar" sobre el contenido. Este hecho favorece que el alumno no esté habituado a elaborar una crítica sobre lo que se acaba de exponer; sólo si el alumno se cuestiona el contenido de la materia, sólo si reflexiona sobre lo que exponemos en el aula será capaz de asimilar conocimientos y no sólo contenidos-. Creemos que despertar en el alumno la curiosidad intelectual es precisamente "hacerle pensar" sobre lo que exponemos en el aula y no sólo memorizarlo. Con la intención de desarrollar su capacidad crítica, hemos diseñado acciones educativas que pretenden que el alumno pueda ir desarrollando su competencia en la emisión de un juicio crítico sin limitar éste a la emotividad que supone opinar sin razonar: "me parece bien", "no estoy de acuerdo", "eso está mal" (...), pues en la mayoría de las ocasiones no saben precisar porque o argumentar sus juicios. Creemos que los alumnos deben acostumbrarse al esfuerzo intelectual que supone tener opinión, expresarla, defenderla y argumentarla.

Como ya hemos puesto de manifiesto en epígrafes previos, el sistema de enseñanza-aprendizaje en nuestra asignatura requiere de la realización de trabajos cuatrimestrales, examen oral, casos prácticos, debate en el aula sobre la lección expositiva (...). En todos ellos, el alumno debe expresar una crítica fundada sobre lo que ha analizado, estudiado y pensado. El debate en el aula se produce tras la lectura comprensiva de los temas objeto de estudio en la lección correspondiente y sobre las lecturas que se han aportado antes de comenzar la explicación. Los alumnos, por su parte, exponen sus dudas, y en ocasiones, siguiendo el método socrático, debaten sobre el objeto de estudio o sobre temas de actualidad referidos al tema que estemos tratando. Este hecho es más frecuente en los alumnos que cursan Derecho Constitucional II o en la segunda mitad del curso correspondiente a Derecho Constitucional I. En Derecho Constitucional II, analizamos la forma de gobierno del Estado Español: Cortes, Gobierno y Corona, y por ello, es sencillo que en el debate analicemos situaciones de la vida parlamentaria que los medios de comunicación se ocupan de poner en portada, si bien para participar, debemos preparar la discusión. Una de las reglas que se establece en mi clase es que no se puede debatir sobre lo que no se sabe; si eso sucede, generamos la opinión emotiva o la repetición de lo que otros han dicho, pero no se reflexiona ni se forma un juicio crítico auténtico.

En el curso académico 2008-2009, los alumnos de Derecho Constitucional II debatieron con posturas diferenciadas, cuando no encontradas, sobre el Estado Autonómico. Tomé la decisión de que en grupos de alumnos se leyera, cada uno, al menos un Estatuto Autonómico. Fue el caso de: el Estatuto Andaluz, el Gallego, el Catalán y el de la Comunidad de Madrid. Había que opinar fundadamente sobre el funcionamiento del Estado de las Autonomías, y de la lectura de

los Estatutos obtuvieron interesantes conclusiones. Pocos alumnos cambiaron de parecer, pero al menos, habían conseguido argumentos que fundamentaran sus posturas. Lo mismo sucedió con el análisis del fundamento de ciertos derechos en Derecho Constitucional I: seleccioné varias sentencias polémicas del Tribunal Constitucional y aprendieron a formular argumentos y a formar su juicio crítico.

Los casos prácticos que resuelven en clase son siempre elaborados por mí. La intención es redactar una especie de “antología del disparate” y que ellos sean capaces de juzgar la validez de los actos que se redactan en el caso, y que establezcan el porqué creen que “está bien o mal”. Ello es así porque he detectado que en la mayoría de los casos prácticos elaborados por los profesores de Derecho son casos guiados, cuya resolución depende de las preguntas que el profesor plantee y el alumno “sólo” debe aplicar un determinado artículo. Generalmente los juristas no se encuentran en la “vida real” en esa situación, pues deben tener en cuenta todas las circunstancias que afectan a un hecho concreto y realizar un juicio sobre cómo debe ser resuelto y pensar que deben hacer. Con los casos prácticos que redacto, pretendemos reproducir las circunstancias de la vida real.

En los trabajos cuatrimestrales, como ya hemos explicado, las conclusiones fundadas de los alumnos computan un 55% de la nota final del trabajo; con ello, pretendo que el alumno aprenda a expresar sus propias opiniones, sus propias conclusiones, ejercitando la elaboración de un juicio crítico.

Durante el curso 2008-2009, supuso también una novedad la inclusión del término “DC”, que significa “Desarrollo de competencias”. En ese curso académico se siguieron ya los estudios de Grado, pero en el año 2008 no se había generalizado el conocimiento de lo que suponía Bolonia y la implantación del EEES y los alumnos no comprendían, en ocasiones, que su responsabilidad era el aprendizaje de competencias y contenidos. Comprendo que ambos términos no son opuestos pero los alumnos suelen diferenciarlos. En ese curso académico, el 10% de la nota que en la gráfica aparece descrita como “DC” pretendía medir el grado de implicación del alumno en la asignatura y en su formación, evaluar el trabajo e información aportado por el alumno en el aula, evaluar la exposición de temáticas de actualidad con crítica fundada, evaluar la exposición voluntaria de cuestiones que revistan interés para la clase, evaluar la resolución de casos prácticos en el aula [ya que al ser voluntaria, no así en el examen de “caso práctico” si se presentan, conviene evaluar su esfuerzo y el acierto en la resolución (todos los años entrego a los alumnos un cuaderno con los casos prácticos que debe resolver durante el curso)], evaluar las intervenciones explicativas en el aula, evaluar su evolución en la asunción de competencia oral y escrita (...). Cada vez que el alumno intervenía en el aula, tomaba nota y corregía el trabajo realizado que se incorporaba a su nota, y eso con cada una de las actividades que realizábamos en el aula.

Como conclusión, mantenemos que esta segunda etapa se centra en la asunción de las dinámicas que constituirán la base de nuestra guía docente para el curso académico 2010-2011. La evolución es evidente, se ha abandonado el sistema tradicional en los estudios de Derecho, tanto en el modo

de impartir la asignatura, como en el sistema de evaluación que, sin duda, ha sido el elemento motivador que ha permitido que el alumno comprenda que su responsabilidad no se limita a su formación académica, sino a su formación como persona y como profesional, incidiendo en aquellos aspectos que pensamos le ayudarán a desenvolverse mejor en su vida postuniversitaria.

La tercera fase que ha comenzado con este curso académico hace pocos días, todavía no puede ser puesta en tela de juicio, si bien en la guía docente de la asignatura los objetivos generales y específicos están enmarcados en las competencias asignadas al módulo al que pertenece la asignatura de Derecho Constitucional I y II en los estudios de Grado. Las metodologías de aprendizaje han sido diseñadas, y en cada una de ellas, se desarrollan las competencias y objetivos que hemos expuesto en el programa. Creemos que la adaptación de nuestra asignatura a los requerimientos del EEES ha concluido, si bien queda la puesta en práctica en tiempo real. Durante este curso académico procuraremos calcular el tiempo que destinaremos a cada actividad cuando la asignatura pase de ser anual a cuatrimestral: ese es el reto para este curso, que aunque no supondrá innovación, sí supondrá la adaptación concreta a un espacio de tiempo limitado para desarrollar el contenido de los objetivos contenidos en la guía docente.

3. Descripción cuantitativa y cualitativa de las consecuencias educativas de la actuación

Sólo resta ya analizar las consecuencias de las innovaciones expuestas. En cualquier caso, estas han sido desarrolladas en cada uno de los epígrafes previos si bien conviene, por claridad para el lector, sistematizarlas. Para ello creemos que es necesario distinguir las consecuencias educativas en los dos sujetos implicados en el proceso de enseñanza aprendizaje: el alumno y el profesor.

Desde el punto de vista del profesor, enumeramos las de mayor trascendencia. Éstas son:

- Exige en el profesor una planificación que redunde en la sistematización de acciones educativas, lo que eleva la calidad del sistema educativo.
- El proceso de enseñanza-aprendizaje se convierte en un verdadero proceso formativo. La inicial transmisión de contenidos se transforma en educación.
- El profesor comprende el proceso de aprendizaje del alumno, lo que permite al profesor convertirse en formador.
- Genera un modelo de enseñanza-aprendizaje dinámico.
- Permite incidir en el aula en las diferentes acciones educativas, en los aspectos éticos o en la profundidad de saberes.
- La aplicación de diversos instrumentos de enseñanza-aprendizaje tiene como consecuencia una visión dinámica que permite la reflexión y que el proceso de enseñanza-aprendizaje se individualice. No todos los alumnos parten desde el mismo nivel en las diferentes competencias, y ello se pone de manifiesto en los diferentes instrumentos.

- El proceso gradual y medido de enseñanza-aprendizaje permite valorar el progreso y rendimiento de los alumnos, detectando, “a tiempo”, las carencias de los alumnos.
- Permite explicar la materia y reflexionar sobre cuestiones de actualidad. Desde este prisma, el alumno entiende el interés por comprender la materia.
- Rompe con la vida monótona del profesor que debe explicar un mismo temario, pues aunque lo actualice, despierta la vocación del docente. El ritmo de aprendizaje en el aula te mantiene en vilo, es un proceso ilusionante.
- La pluralidad de instrumentos de evaluación y diferentes acciones educativas permite que se puedan aprender-enseñar competencias y contenidos.
- La diversidad de criterios en la evaluación responde a tres finalidades: evaluar para calificar, evaluar para aprender y evaluar para mejorar y seguir aprendiendo.
- La publicación de la evaluación en porcentajes a través de la tabla *Excel* evidencia no sólo los objetivos de la asignatura, sino la transparencia que requiere el alumno para proceder a su evaluación y auto-aprendizaje desde la evaluación. Simboliza el acuerdo entre el profesor y el alumno. La unión que debe mediar en todo proceso formativo entre los sujetos implicados.
- En todas las acciones educativas que hemos desarrollado se evalúa el esfuerzo y el trabajo continuado.
- La aplicación de este método de evaluación genera, a priori, una mayor carga de trabajo en el profesor si bien permite evaluar conforme a los objetivos descritos en EEES. Calificar competencias y contenidos requiere de acciones sistematizadas que, a la larga, no suponen una mayor carga para el docente. Es imposible evaluar habilidades, competencias y contenidos, evaluando sólo contenidos.
- Transforma el tiempo en el aula y permite la “auténtica comunicación” de saberes entre todos los integrantes que, desde la reflexión y el conocimiento buscan la verdad con esfuerzo y dedicación tanto de los temas propuestos por el profesor como por los alumnos.

Respecto al alumno, y partiendo de las encuestas de evaluación del profesorado que, año tras año han ido en ascenso en su puntuación, entendemos que el sistema de enseñanza-aprendizaje-evaluación propuesto a examen en estas líneas es entendido positivamente por el alumno. Con las acciones descritas, las consecuencias para el alumno han sido:

- Implicación en la asignatura. El sistema de evaluación motiva al alumno a participar en su formación integral.
- Incita al alumno en la responsabilidad en el autoaprendizaje guiado. Siempre que se exige el cumplimiento de una acción educativa, el alumno ha recibido formación previa.
- Motiva al alumno a la “reflexión” sobre el contenido de Derecho Constitucional y a la necesidad de participar en la sociedad desde el principio del bien común. Es necesaria una memorización de ciertos datos, pero el fin de la asignatura no consiste en la repetición del temario, sí su aprendizaje.
- El alumno percibe que lo que aprende “le sirve” para su futuro desarrollo profesional y como persona.

- La publicación de su evaluación con objetivos y criterios transparentes permite la autoevaluación progresiva del alumno.
- Exige que el alumno reflexione sobre los contenidos para la emisión de un juicio propio.
- Permite que el alumno desarrolle su habilidad de oratoria y defensa pública de argumentos.
- Permite que el alumno desarrolle su habilidad de expresión escrita.
- En la elaboración de casos prácticos, el alumno desarrolla su habilidad para resolver conflictos en la formación de un criterio.
- El aprendizaje se facilita. Aprender no debe ser sinónimo de “horas delante del libro”.
- Proporciona la oportunidad de repetir para aprender.
- Quizás como rasgo negativo del sistema propuesto podemos subrayar que el alumno se siente constantemente evaluado, lo que en ciertos casos genera una presión a la que no suelen estar acostumbrados.

La idea básica en el proceso de construcción del EEES, iniciado en 1999 con la declaración de Bolonia, es la armonización de los sistemas universitarios europeos. Con todo, no sólo se trata de una reorganización estructural de las enseñanzas, sino también de una profunda modificación de las metodologías docentes. Así, el estudiante adquiere un rol activo y autónomo puesto que se convierte en el verdadero actor del proceso de aprendizaje. Por su parte, el profesor no es tanto el sujeto que transmite conocimientos sino un orientador, motivador y dinamizador del estudio de los alumnos. En definitiva, exigimos a los alumnos el aprendizaje de competencias y contenidos, pues aunque las acciones educativas sirven de guía y orientación al alumno, como elemento motivador en nuestra asignatura hemos utilizado la evaluación.

Cualitativamente, la acción educativa que hemos expuesto en estas páginas, a nuestros ojos, eleva la calidad educativa en la asignatura de Derecho Constitucional. Desde el curso académico 2003-2004, pero especialmente durante el curso académico 2008-2009, tanto el profesor como el alumno han asumido el proceso de convergencia del Espacio Europeo de Educación Superior. No podría darse lo uno sin lo otro. En este sistema de nueva implantación, el alumno y el profesor deben contribuir conjuntamente e intervenir unidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Aunque es responsabilidad del profesor transmitir, dirigir, orientar, tutelar y seguir un determinado plan de trabajo previamente elaborado, el alumno debe asumir la responsabilidad en su aprendizaje. Al fin y al cabo la verdadera Universidad es tal y como mantienen las Partidas: *“Estudio et ayuntamiento de maestros et escolares, que es fecho en algunt lugar con voluntad en con entendimiento de aprender los saberes”* (Partida senda, t XXXI, ley 1).

4. Bibliografía

Francisco Javier CÓRDOBA GÓMEZ (2006), “La evaluación de los estudiantes: una discusión abierta”, *Revista Iberoamericana de educación*, Vol. 39, núm. 7, disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1388Cordoba-Maq.pdf>.

Narciso GARCÍA NIETO (Dir.) (2004), "Diagnóstico en educación: nuevos horizontes", en Daniel GONZÁLEZ GONZÁLEZ y Leonor BUENDÍA EISMAN, *Temas fundamentales en la investigación educativa*, colección aula abierta, La Muralla, Madrid, pp. 141-196.

José Manuel GARCÍA RAMOS (1991), "La formación integral: objetivo de la Universidad: Algunas reflexiones sobre la educación en la Universidad", *Revista Complutense de Educación*, Vol. 2, núm. 2, pp. 323-335.

Ángel GONZÁLEZ ÁLVAREZ (1976), *La Universidad de nuestro tiempo*, Gredos, Madrid.

Javier HERNANDO MASDEU (2009), "Una perspectiva histórico-comparada de los modelos de planes de estudios de derecho", en Rafael PALOMINO LOZANO *et al.*, *Enseñar Derecho en el Siglo XXI: una guía práctica sobre el grado de Derecho*, Aranzadi, Navarra, pp. 37-60.

Luis Felipe LÓPEZ ÁLVAREZ *et al.* (2009), "Métodos de evaluación", en Rafael PALOMINO LOZANO *et al.*, *Enseñar Derecho en el Siglo XXI: una guía práctica sobre el grado de Derecho*, Aranzadi, Navarra, pp. 351-370.

John W. MEYER y Evan SCHOFER (2006), "La Universidad en Europa y en el mundo: expansión en el siglo XX", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 12, pp. 15-36.

José ORLANDIS ROVIRA (1966), *La crisis de la Universidad en España*, Rialp, Madrid.

José ORTEGA Y GASSET (1998), *Misión de la Universidad y otros ensayos sobre educación y pedagogía*, Alianza Editorial, Madrid.

Rafael PALOMINO LOZANO *et al.* (2009), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI: una guía práctica sobre el grado de Derecho*, Aranzadi, Navarra.

Miguel Ángel PEREYRA-GARCÍA CASTRO *et al.* (2006), "Las Universidades Españolas y el proceso de construcción del espacio europeo de educación superior. Limitaciones y perspectivas de cambio", *Revista Española de Educación Comparada*, núm. 12, pp. 113-144.

Luis Enrique RODRÍGUEZ SAN PEDRO BEZARES (1991), "La Universidad de Salamanca: evolución y declive de un modelo clásico", *Studia historica. Historia moderna*, núm. 9, pp. 9-22.

Florencio SÁNCHEZ SOLER (2009), *Universidad Católica: ¿nostalgia, mimetismo o nuevo humanismo?*, Instituto John Henry Newman, Madrid.