



La enseñanza del Derecho constitucional ante el proceso de Bolonia.

*Innovación educativa en
Derecho constitucional 2.0*

Lorenzo Cotino Hueso
Miguel Presno Linera
(editores)

PUV Publicacions de la Universitat de València

Hipervínculos activados, puede pulsar sobre los enlaces

© Lorenzo Cotino Hueso y Miguel Ángel Presno Linera (coordinadores de la obra)

© Los autores de las ponencias cuyo contenido completo de incluye.

Fotografía de la portada, "Mar de sillas", dispuesta en <http://www.flickr.com/photos/freshwater2006/4303639737/> bajo licencia Creative Commons (11.1.2011) Attribution-NonCommercial 2.0 Generic (CC BY-NC 2.0). Su autor es "Freshwater2006", <http://www.flickr.com/photos/freshwater2006/>

Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons Reconocimiento – NoComercial – Compartirlgual 2.5

(<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/>).

Se permite copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra, así como hacer obras derivadas, siempre citando la fuente y acogiéndose en todo caso a la misma licencia. No se permite su uso para fines comerciales.

Publicación digital distribuida en formato PDF:

• Versión online:

<http://www.uv.es/innova/libroinnovacion2010.pdf>

Acceso alternativo en

<http://www.uv.es/cotino/libroinnovacion2010.pdf>

Acceso a la web del libro electrónico www.uv.es/innova

Cita bibliográfica:

• Del conjunto de la obra:

COTINO HUESO, Lorenzo y PRESNO LINERA, Miguel (eds.), *La enseñanza del Derecho constitucional ante el proceso de Bolonia. Innovación educativa en Derecho constitucional 2.0*, PUV (Publicaciones de la Universidad de Valencia), Valencia, 2011. Libro en soporte electrónico. ISBN 978-84-694-0080-4.

Disponible en: <http://www.uv.es/innova/libroinnovacion2010.pdf>

Maquetación por Lorenzo Cotino Hueso

Diseño de portada por Lorenzo Cotino Hueso

Servei de Publicacions de la Universitat de València

ISBN: 978-84-694-0080-7

Nº REGISTRO 11/8612

El presente libro se realiza en parte merced al apoyo del proyecto MICINN (2010-2012), Las libertades informativas en el contexto de la web 2.0 y las redes sociales: redefinición, garantías y límites (DER2009-14519-C05-01, subprograma JURI).

La enseñanza del Derecho constitucional ante el proceso de Bolonia. Innovación educativa en Derecho constitucional 2.0

Obra editada por:

[Lorenzo Cotino Hueso](#)

*Profesor titular de Derecho constitucional
Universitat de València*

[Miguel Presno Linera](#)

*Profesor titular de Derecho constitucional
acreditado a cátedrático
Universidad de Oviedo*

Valencia

Servei de Publicacions de la Universitat de València
2011

VI. Las metodologías de enseñanza-aprendizaje en el Derecho constitucional. Una experiencia desde la Universidad de Deusto

Profesor encargado Doctor Derecho constitucional Universidad de Deusto¹³⁵

Título de la ponencia: Las metodologías de enseñanza-aprendizaje en el Derecho constitucional. Una experiencia desde la Universidad de Deusto
Nombre y apellidos: Luis I. Gordillo Pérez
Puesto académico: Profesor encargado Doctor.
Institución de procedencia: Facultad de Derecho. Universidad de Deusto.
Correo electrónico / web personal: gordillo @ deusto.es

Resumen:

Este texto describe críticamente la metodología de enseñanza-aprendizaje empleada en la docencia de la asignatura del área de Derecho Constitucional "Sistema de fuentes y derechos constitucionales", desde el modelo establecido en el marco pedagógico de la Universidad de Deusto. El autor completa, además, la lectura crítica del modelo con su experiencia personal, nutriendo la crónica con ejemplos y situaciones con las que se ha encontrado en el primer año de implantación del Grado en Derecho.

1. Introducción

1. La Universidad de Deusto ya ha adaptado sus titulaciones al Espacio Europeo de Educación Superior. En el caso de los tradicionales estudios de Derecho, el nuevo "Grado en Derecho" recoge cuatro asignaturas de 6 créditos ECTS cada una que tradicionalmente pertenecían o se encuadraban en el área de Derecho Constitucional. Éstas serían:

¹³⁵ Este trabajo se enmarca dentro el proyecto de investigación "Empresa, Mercado y Derecho Transnacional", con referencia IT-529-10 subvencionado por Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (2010-2012), cuyo investigador principal es el Prof. Dr. Ricardo de Ángel Yagüez. El autor agradece al profesor Dr. D. Ignacio Gómez Marroquín de la Facultad de Psicología y Educación las referencias sobre el Paradigma Pedagógico Ignaciano. Los errores u omisiones son responsabilidad del autor.

Asignatura	Carácter	Curso	Semestre	Créditos
Teoría del Estado y régimen constitucional	Básica	1	1	6
Sistema de fuentes y derechos constitucionales	Obligatoria	1	2	6
Organización constitucional del Estado	Básica	2	1	6
Derecho constitucional y sistemas jurídicos comparados	Optativa	4	1	6

2. En cuanto a los contenidos de las asignaturas, que parecía un tema secundario en las memorias de verificación, “Teoría del Estado...” sería la equivalente al antiguo Derecho político (Teoría del Estado, Teoría general de la Constitución y algo de Historia constitucional), “Sistema de fuentes y derechos constitucionales” incluye el desarrollo del sistema de fuentes constitucional, derechos fundamentales así como el Tribunal Constitucional, “Organización constitucional del Estado” abarcaría la parte orgánica (incluyendo la organización territorial del Estado). En cuanto a la asignatura “Derecho constitucional y sistemas jurídicos comparados”, su nombre parece ilustrar suficiente cuál es su contenido. El presente trabajo se centrará en la asignatura que se imparte el segundo semestre del primer curso, “Sistema de fuentes y derechos constitucionales”¹³⁶.

2. La elaboración de la guía de aprendizaje

3. La memoria de verificación establecía que el estudiante habría de desarrollar 12 competencias genéricas (subdividas en tres niveles) y 17 específicas, subdivididas éstas en tres grupos: competencias específicas de conocimiento, de aplicación y de valoración y formulación de juicios, estableciendo una serie de indicadores para evaluar la consecución de las mismas¹³⁷. Igualmente, la precitada memoria asignó a esta asignatura el

¹³⁶ Sobre la experiencia en la docencia de la asignatura de “Teoría del Estado y régimen constitucional”, que se imparte el primer semestre de primero, *vide* LARRAZÁBAL BASAÑEZ, S., “Las nuevas metodologías docentes para la enseñanza del Derecho Constitucional en los nuevos de Derecho: mi experiencia en la Universidad de Deusto”, *Revista General de Derecho Constitucional*, núm. 9, abril 2009.

¹³⁷ Siguiendo, básicamente, los principios contenidos en VILLA, A. y POBLETE, M. (dirs.), *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, 2ª ed., Vicerrectorado de Innovación y Calidad/ICE, Bilbao, 2008.

desarrollo de 7 competencias específicas (de las que se evaluarían 3) y 3 genéricas (de las que se evaluaría 1).

4. Dado que se decidió que hubiera un examen único idéntico para todos los grupos (el mismo día y a la misma hora), independientemente del profesor que impartiera la materia, se decidió igualmente hacer una única Guía, siguiendo, por lo demás, el modelo confeccionado por el vicerrectorado de innovación y calidad. La Guía, que si no fuera por el detalle con el que hay que especificar el proceso de consecución de las competencias, quizá pudiera evolucionar hacia el modelo del *Syllabus* de las universidades norteamericanas, incluye, *in extenso* los siguientes apartados: “Desarrollo de competencias”, “Sistema de evaluación”, “Plan de trabajo del estudiante”, “Distribución de tiempo de la asignatura” y el “Procedimiento para la tutoría académica”. Los puntos que siempre nos han hecho pensar más (lo cual es algo positivo) y replantearnos la asignatura y la metodología son el relativo al “Desarrollo de las competencias” y el “Plan del trabajo del estudiante”.

5. El primero (“Desarrollo de las competencias”) obliga al profesor a establecer y justificar las competencias (específicas y genéricas) que adquirirá el estudiante al abordar (que no “explicar”) los contenidos a través de la correspondiente estrategia de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, el “Plan de trabajo”, ya más técnico, exige el establecimiento de un cronograma, segmentado en semanas, en el que quedan establecidas las competencias que se irán trabajando, los contenidos, las actividades, la documentación que se empleará (es decir, bibliografía, jurisprudencia y otros materiales), el tipo de actividad, el tiempo en el aula y fuera de ella. La planificación por semanas (unas 14 por semestre). Teniendo en cuenta que la asignatura tiene 6 créditos ECTS, y que cada crédito se ha establecido en 25 horas de trabajo del alumno (dentro y fuera del aula), el tiempo calculado que teóricamente habría que dedicar a esta asignatura (horas de estudio incluidas) serían 150, 55 en el aula y 95 fuera, todo ello en términos aproximados.

3. Metodologías de enseñanza-aprendizaje

3.1. La filosofía del modelo

Este libro se ha traducido al inglés en el marco del programa Tuning como *Competence-based learning. A proposal for the assessment of generic competences*, University of Deusto, Bilbao, 2008.

6. El modelo de enseñanza-aprendizaje que promueve la Universidad de Deusto (UD) enfatiza el desarrollo personal hacia la autonomía del alumno que va incrementando su responsabilidad y compromiso a lo largo de sus estudios¹³⁸. Así, para lograr un aprendizaje autónomo y significativo del alumno, el aprendizaje no puede basarse en una actitud meramente pasiva y receptiva, sino que por el contrario, debe impulsar la búsqueda, la iniciativa, la reflexión y la acción. La principal tarea universitaria consistirá en desarrollar en los alumnos la capacidad de pensar por sí mismos, de convertirse en personas autónomas con su libre pensamiento. Pero este objetivo final no puede significar un menoscabo ni de los contenidos propios de la materia ni del desarrollo de habilidades como la memoria¹³⁹.

7. El modelo de aprendizaje que se sigue en la UD se fundamenta en el aprendizaje basado en la experiencia y en la pedagogía ignaciana¹⁴⁰. En efecto, se trataría de la aplicación al modelo universitario del llamado “paradigma pedagógico ignaciano”. El Paradigma Pedagógico Ignaciano se compone de tres elementos principales: la experiencia, la reflexión y la acción. Para que este proceso de aprendizaje tenga éxito debe, además, incluir una fase de pre-aprendizaje, la propia del contexto, y una fase de post-aprendizaje, la de la evaluación¹⁴¹. De esta forma, el modelo de enseñanza-aprendizaje se puede presentar como un ciclo integrado por cinco grandes fases que se muestran en el siguiente gráfico¹⁴².

¹³⁸ Vide el documento, *Marco Pedagógico UD. Orientaciones generales*, Universidad de Deusto, 2001, especialmente, pp. 15-33.

¹³⁹ Como dice algún autor, “no es que se esté en contra de que la cabeza esté llena, [de] lo que se está en contra es de esté llena y no funcione”, HERNÁNDEZ HERNÁNDEZ, P. y GARCÍA GARCÍA, L. A., *Enseñar a pensar: un reto para los profesores*, Tafor, La Laguna, 1997, p. 19.

¹⁴⁰ Sobre el aprendizaje basado en la experiencia, vide el clásico KOLB, D. A., *Learning Style Inventory: Technical Manual*, Hay Group, Boston, 1976. Sobre la pedagogía ignaciana, vide GIL CORIA, E., (edit.), *La pedagogía de los jesuitas, ayer y hoy*, 2ª ed., Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, 2002.

¹⁴¹ Vide METTS, R. E., *Ignatius knew*, Jesuit Secondary Education Assotiation, Washington, 1995, CHARMOT, F., *La pedagogía de los jesuitas: sus principios, su actualidad*, Sapiencia, Madrid, 1952. Un resumen muy manejable de este planteamiento puede encontrarse en <http://www.loyolajesuit.org/IPP.htm> , última consulta: 30.06.2010.

¹⁴² Para una explicación más pormenorizada, *Marco Pedagógico UD. Orientaciones generales*, op. cit., pp. 19-24.



8. Así, en primer lugar, en lo que atañe al “contexto experiencial”, cabe destacar que el aprendizaje se originaría en un entorno contextualizado. Lo que este primer paso trata de hacer es situar al alumno ante el tema o cuestión a desarrollar. Por tanto, se trata aquí de motivar al alumno a través de su experiencia y contexto, para que consiga una primera aproximación global tema. El *quid* de la cuestión consiste en que el profesor defina la problemática objeto de estudio.

La “observación reflexiva”, por su parte, hace referencia a un tipo de observación cualificada, no a la mera contemplación. Es decir, se pretende aquí que el alumno se haga preguntas, se cuestione los conceptos, estructuras o sistemas, reflexione sobre su origen, funcionamiento y finalidad.

La “conceptualización” pretende acercar al estudiante la teoría que en nuestra área, en este caso el Derecho constitucional, se viene desarrollando sin omitir los distintos autores o escuelas que han tratado una cuestión determinada. El aprendizaje conceptual, asimilable al clásico “estudio”, se basa en la adquisición de los conocimientos, terminologías, datos, métodos, estrategias, principios y teorías propias de la disciplina. No se trata, sin embargo, del mero ejercicio de la memoria (que no obstante hay que recordar que es muy importante), sino que se trata de un aprendizaje integrado, en el que las dos fases anteriores constituirán la argamasa para sostener los conceptos y teorías.

La “experimentación activa” hace referencia a la estrecha vinculación entre teoría y práctica. Esta fase está integrada por las actividades, ejercicios, prácticas o trabajos en general que el estudiante debe llevar a

cabo o ejecutar. Es decir, estaríamos hablando de los clásicos casos prácticos o de los trabajos de desarrollo escritos, por ejemplo.

La última fase, la “evaluación” podría, a su vez, subdividirse en tres niveles. El primero sería el ‘nivel personal’ en el que se busca la autoevaluación estricta o la valoración por parte del interesado que reflexiona sobre lo aprendido cuestionándose sobre ello. El segundo nivel, el ‘formativo’, está estrechamente relacionado con la evaluación continua a la que se somete normalmente en los Grados a los estudiantes. Es decir, estaría constituido por las consideraciones (o “feed back”) que el profesor realiza al estudiante tras la realización por parte de este de ejercicios, pequeños exámenes o prácticas en general. El tercer nivel, por su parte, el ‘sumativo’ consiste en la auténtica y definitiva rendición de cuentas por parte del alumno. Aquí, el profesor, a través de distintos métodos (examen, trabajos, actividades de clase, etc.) procederá a la valoración de la adquisición de competencias (y, en su caso, el nivel) a través de la calificación académica¹⁴³.

3.2. La puesta en práctica del modelo.

9. En muchos escritos sobre innovación pedagógica se equipara el concepto de “metodología” y “actividades” . En este, no obstante, se distingue entre la metodología como un concepto más amplio que alude al modelo de enseñanza-aprendizaje (que es el descrito *supra*) y en el que las actividades diseñadas para la implementación del modelo formarían parte de él. Dada la necesidad de ajustarse al número de horas impuestas por el modelo del crédito europeo ECTS, del número total de horas (150), se han destinado el 35% (55 horas) a las actividades que hay que realizar dentro de clase y el 65% restante (95) a las actividades que se desarrollan fuera del aula.

10. En cuanto a las actividades que hay que desarrollar dentro del aula, la “exposición de los temas principales” por parte del profesor (evolución de la clase magistral) ocupa una parte importante. No se trata, sin embargo, de

¹⁴³ Sobre esta última cuestión, *vide*, v.gr., GÓMEZ FERNÁNDEZ, I., “De la evaluación de conocimientos a la evaluación de competencias en el EEES: una experiencia desde el Derecho Constitucional”, COTINO HUESO, L., PRESNO LINERA, M. A., *Innovación educativa en Derecho constitucional. Recursos, reflexiones y experiencias de los docentes*, PUV, Valencia, 2010, pp. 122-129.

una clase magistral típica. Siguiendo el modelo descrito *supra*, el profesor ha de contextualizar el tema de explicación, para que la observación reflexiva inmediata aboque a una correcta interiorización de los conceptos que podrán ser evaluados en último lugar, tras haber sido contrastados en el proceso de “experimentación activa”. Éste proceso alude, en efecto, a los llamados tradicionalmente ‘casos prácticos’, ‘prácticas’ o, incluso, a los trabajos escritos más largos que se encomiendan a los estudiantes con unas instrucciones claras y precisas. Más concretamente, entre las actividades que implican intervención del estudiante bajo la dirección del profesor dentro del aula, se incluye: el análisis de textos legales, jurisprudenciales y doctrinales, el análisis y solución de supuestos prácticos, los debates sobre cuestiones prácticas y/o de actualidad y, finalmente, la realización de pruebas y exámenes.

El desarrollo de la clase se presume, pues, activo. Ahora bien, el modelo no es mágico, no cura la incapacidad aumenta el cociente intelectual del estudiante *per se*. Es decir, por muy atractivo que se plantee este sistema, si el estudiante no prepara las lecturas con antelación ni se responsabiliza con su formación (hay un gran número de estudiantes que están en Derecho por descarte, quizá cada vez menos, pero no hay que descartar presiones sociales, familiares, etc.). Además, hay que tener en cuenta el número de estudiantes por clase.

4. Sistema de evaluación

11. En muchas universidades existe un doble sistema de evaluación en función del nivel de compromiso diario que el alumno está dispuesto a adoptar (por las circunstancias que fuere)¹⁴⁴. Así, normalmente, quienes optan por la “evaluación continua” acudirán regularmente a clase, participarán, presentarán las prácticas (con lo que se les podrá dar el “*feed back*”) y harán un examen escrito cuyo valor será inferior al 100% sobre la nota final (normalmente, valdrá entre un 60 y un 80%), con lo que, en

¹⁴⁴ Así, por ejemplo, *vide* el sistema de la Universidad de Alcalá en CARMONA CUENCA, E., “Nuevas metodologías docentes puestas en marcha en el Área de Derecho Constitucional de la Universidad de Alcalá (Grado en Derecho)”, *Revista General de Derecho Constitucional*, núm. 9, abril 2010.

respuesta a la consabida queja, “no se lo juegan todo a una sola carta”¹⁴⁵. Otros, los que no vayan a clase o no quieran (o puedan) mantener el compromiso de hacer los trabajos y demás, tendrán un sistema de examen final sobre 10. Este sistema quizá sea la solución óptima para compaginar las metodologías propias del nuevo EEES y el derecho de los estudiantes a ser evaluados y que se suele incluir en los Estatutos Generales (esto es especialmente importante en el caso de la convocatoria extraordinaria). Quizá no se haya reflexionado mucho sobre el tema, pero es claro que “el sistema de Bolonia” no es una norma ni un conjunto de normas, sino que, como mucho, serían directrices o declaraciones programáticas que las universidades y gobiernos deben implementar (probablemente un ejemplo de “*soft law*”). Y frente a ello, están las normas estatutarias de las universidades, cuyo incumplimiento bien puede fundamentar un recurso contencioso-administrativo.

12. En la asignatura de “Sistema de fuentes...” la evaluación se realiza de la siguiente manera:

- 10% participación activa en clase.
- 20% prácticas y trabajos.
- 70% examen escrito.

13. La participación en el aula es un clásico que se suele incluir en los sistemas de evaluación. Muchas veces, ante aulas enormes con más de un centenar de alumnos, la este porcentaje acababa revertiendo en el examen escrito. Otras, cuando el grupo tenía un número de alumnos más moderado (50), a veces se acaba dando el punto asignado a los que, simplemente, acudían al aula, aunque fuera a “calentar” la silla. Incluso, hay veces en que, inconscientemente, se tiende a preguntar a las mismas personas o simplemente, el docente se desespera ante la desgana y poco compromiso que los alumnos demuestran. Para evitar estas situaciones e intentar ser objetivos, este año se ha recurrido a un sistema que algún colega norteamericano me explicó. Partiendo de un número manejable (50-60 alumnos), se estableció que cada semana se preguntaría en clase (como si de un “mini-oral” se tratara) a un número determinado de alumnos. Es decir, durante una semana, un grupo de estudiantes (5-6) sabe que el profesor le

¹⁴⁵ No obstante, a los que critican el examen como método de evaluación se les podría recordar que en las oposiciones a la función pública, de momento, no existe un sistema de evaluación continua, sino más bien, distintas pruebas o exámenes.

va a estar planteando cuestiones en clase. Quizá el sistema no sea perfecto, pero el que un grupo de alumnos esté “*on call*”, como me decía este colega americano, o “de guardia” (como lo han bautizado los alumnos) garantiza que hay candidatos para participar y que, si no lo hacen, perderán el 10% (1 punto) de la nota. Además, este sistema ha fomentado una sana competencia entre los alumnos. Dos semanas antes de terminar el curso, se publicaron las notas provisionales de la participación en clase y se dijo a los alumnos que si se presentaban voluntarios (ya se había acabado el “interrogatorio obligado”) podrían subir la nota. El resultado fue que las dos últimas semanas han sido las clases más participativas que me encontrado nunca (especialmente en el doble Grado Derecho y Administración de Empresas).

14. En cuanto a los trabajos, que suponen un 20% de la nota, los alumnos han tenido que realizar varias prácticas individuales y trabajos en grupo durante todo el semestre. En primer, se les ha encargado la elaboración de “supuestos prácticos sencillos” (individuales y en grupo), cuya extensión media rondaba las 5 páginas y la realización de un “supuesto práctico complejo” que venía a ser un trabajo escrito más amplio (de unas 20 páginas) en grupo. Además, han tenido que completar diversas prácticas individuales (como un ejercicio de asignación de escaños siguiendo el sistema D’Hondt). Para la resolución del primer “supuesto sencillo” se les dio unas instrucciones limitadas. La intención era comprobar cómo se desenvolvían por sí mismos a la hora de redactar un texto argumentando jurídicamente. Salvo algunas excepciones, el resultado fue como cabía esperar (malo), pero esto permitió al profesor (y al estudiante) comprobar el nivel del que se partía y fomentar el que el alumno fuera corrigiendo su rumbo, partiendo de su propia situación, a través de las distintas tutorías en grupo en las que se daba un completo *feed back*. De esta forma, antes de acometer el trabajo final (“supuesto práctico complejo”) el alumno ya había recibido una formación en “cómo realizar un trabajo escrito” en el ámbito del Derecho constitucional.

Además, en el caso del trabajo escrito en grupo, para evitar o, al menos, controlar, lo que también puede suceder fácilmente –que uno o dos trabajen y el resto de miembros ponga el nombre, y siguiendo también las indicaciones de otro colega de ultramar, se diseñó un “cuestionario de evaluación” que todos los miembros del grupo tenían que realizar individualmente (evaluando a sus compañeros) y entregar junto con el

examen escrito, con lo que se respetaba la confidencialidad¹⁴⁶. Frente a lo que cabría esperar, los estudiantes fueron bastante sinceros y penalizaron a los que habían participado menos. Sin embargo, este ensayo de evaluación entre iguales me llevó a concluir que, salvo raras excepciones, la evaluación por pares, tan de moda en algunos lares, solo es del todo efectiva para evaluar la competencia de trabajo en grupo o como complemento a la evaluación personal (que realiza el propio alumno) o formativa.

15. Por último, en lo que respecta al examen escrito, también siguiendo las directrices de la memoria de verificación, auténtica Constitución del Grado en Derecho donde la “libertad de cátedra” se haya, cuando menos, condicionada, se le otorgó un valor del 70% de la nota final. Además, de estos 7 puntos (sobre 10), 4 corresponden a competencias de conocimiento (las clásicas preguntas de teoría) y 3 a competencias de aplicación (asimilable al viejo “caso práctico”).

16. En el caso de la UD, y dado que la memoria de verificación dejaba bastante libertad, este primer año se ha planteado una pequeña cuestión que hemos solucionado de forma transitoria. ¿Qué hacer con los alumnos que “suspenden” la participación en clase y los trabajos (en total, un 30% de la nota)? El examen extraordinario, al que estatutariamente tienen derecho, ¿vale 7 puntos o 10?, ¿se permite que los que “suspendieron” los trabajos, los hagan –a todo correr– entre junio y julio (que es a donde hemos reconducido a los clásicos “exámenes de septiembre), con lo que pueden recuperar el 20%? ¿Qué hacemos con el 10% de participación en clase?, ¿habilitamos unas tutorías entre junio y julio para que puedan acudir y demostrarnos lo hubieran sido capaces de hacer? Frente a la opinión de algunos que defendíamos que el sistema de la evaluación continua solo podía ser plenamente aplicable a los que venían a clase y que el examen extraordinario tendría que ser sobre 10 puntos, porque lo contrario sería negarles un derecho estatutario, otros, en cambio, sostenían que quien no ha venido a clase ni ha participado con los trabajos y prácticas, ha perdido esa parte de la nota que no se puede recuperar. Argumentaban que dado que la forma de evaluar las competencias era a través de ciertas actividades que hay que realizar en el aula, había ciertas competencias que no se podían evaluar en el examen escrito. Aducían, como ejemplo, el trabajo en grupo. Otros respondían que en asignaturas en las que los trabajos, prácticas y participación supusieran un 60 o 70% (algún caso habría), el alumno que no

¹⁴⁶ Se adjunta el modelo como anexo.

“aprobara” esa parte estaba condenado al suspenso, con lo que se menoscababa un derecho estatutario.

El debate fue interesante y muy enriquecedor. La decisión que adoptó la autoridad competente intentaba contentar a todas las partes: este año, excepcionalmente se evaluaría el examen extraordinario sobre 10 puntos, pero para el curso que viene se nombraría una comisión que estudiaría la cuestión.

En mi opinión, el problema surge de la errónea distinción entre “conocimiento” *strictu sensu* (que se evalúa con el examen) y “competencias” en general, que sólo se podrían evaluar a través de las actividades en clase, trabajos escritos, etc., y de obviar los tres niveles del proceso de evaluación (personal, formativo y sumativo). En defensa del planteamiento, a mi juicio equivocado, se alegraría que en un examen escrito no es posible evaluar el trabajo en grupo. Así, en algunas conversaciones de café con colegas (ajenos a mi universidad) he oído a algún compañero decir que aunque el alumno ha suspendido, “con las competencias ha subido y ha llegado al 5”.

El “conocimiento” forma parte de “las competencias de conocimiento”. Es una competencia en sí misma que cabría evaluar a través de un examen escrito. Hasta aquí, quizá poco que discutir. Pero es que, el resto de competencias, también pueden ser evaluadas, sumativamente, a través de un examen escrito. La competencia en grupo se puede evaluar óptimamente a través del sistema de “evaluación por pares” que se ha descrito *supra* (a través de los cuestionarios confidenciales). Pero es que el trabajo en grupo ha de ser evaluado, primariamente, en el nivel personal y de forma subsiguiente en el nivel formativo. Además, no hay que olvidar que estamos ante una competencia genérica. La preocupación fundamental, al menos en Derecho constitucional, debería centrarse en el desarrollo de las competencias específicas exclusivas de la asignatura y en el desarrollo paulatino de las genéricas a lo largo de todo el curso. Es decir, a la Facultad de Derecho no se viene a aprender a trabajar en equipo exclusivamente (ni tampoco fundamentalmente). Es una competencia que hay que adquirir, pero a lo largo de los estudios¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Por lo demás, sobre la evaluación de esta competencia genérica, *vide* VILLA, A. y POBLETE, M. (dirs.), *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas*, *op. cit.*, pp. 241-247.

5. Consideraciones (auto)críticas

17. En primer lugar, sobre el contenido de la asignatura en concreto, o sobre el Grado en Derecho en particular, cabe destacar que parece que casi todas las universidades (o Facultades de Derecho) se han limitado (dicho así, parece que el proceso de elaboración del Grado fue fácil) a “prorratar” los créditos de licenciatura, de tal forma que había que ajustar los 5 años de la vieja licenciatura en los 4 años (o 240 ECTS) del nuevo Grado. La tendencia, sin embargo, parece ser que el Grado se convierta en los años de “College” o de estudios universitarios generales y que la profundización se concentre en los años de máster y, en su caso, doctorado. La Licenciatura “ha muerto” y el Grado ya no habilita directamente para el ejercicio de la abogacía. Intrínsecamente, eso no tiene porqué ser ni bueno ni malo¹⁴⁸. De un sistema de 5, hemos pasado a uno de 4+1 o, probablemente, de 4+2. A pesar de todo, creo que como profesionales universitarios hemos de hacer todo lo posible por conservar el rigor en el Grado, sin que ello impida la existencia de estupendos programas de máster y doctorado que permitan un nivel de profundización y/o abstracción superior. Pero soy contrario a que se reconozca una suerte de derecho humano tácito a tener un Grado.

18. En nuestro caso, la introducción de la Guía de Aprendizaje común, con programa común y examen común (o idéntico) va a obligar, sin duda, a sincronizar extraordinariamente los ritmos de trabajo. Los defensores a ultranza de este sistema esgrimen que los alumnos ya no podrán decir que con un profesor es mucho más difícil aprobar que con otro. En mi opinión, mientras no acudamos a un sistema similar al británico, en el cada examen es corregido por varios profesores y se establece –resumiendo mucho– un sistema de medias, dado que cada profesor siempre conserva unos criterios de corrección propios, los alumnos seguirán teniendo ese tipo de argumentos. En todo caso, sí que hay que reconocer que es un paso adelante y una forma de obligar a los profesores a que impartan el temario completo.

19. Por otro lado, se ha observado que los alumnos que estudian Derecho, fieles a la disciplina (quizá lo estemos haciendo bien, al fin y al cabo), buscan la “seguridad jurídica”: hacen sólo las actividades recomendadas si se les puntúa por ello, prefieren que expliquemos materia en clase antes que realizar un interesante debate sobre el aborto, la

¹⁴⁸ En Europa, solo Turquía conserva el antiguo modelo español.

eutanasia, la forma de organizar el Estado o la legitimidad democrática. Algunos también prefieren tener un temario infinitamente más amplio si con ello les garantizaran que el examen fuese solo de “preguntas teóricas” y no “preguntas de relacionar ni casos”, como ellos los llaman. También es verdad que el alumno competente prefiere evitar, en la medida de lo posible, los trabajos en grupo. Se siente más libre y siente que el sistema es más justo (o sencillo) si trabaja él solo. Esta es una situación habitual en Derecho, en cambio en Administración y Dirección de Empresas son menos reticentes con los trabajos en grupo, pero penalizan mucho más a los compañeros que no cumplen.

20. Finalmente, cabría recordar, una serie de conclusiones o ideas generales que a veces, por evidentes, se obvian:

- No todo el mundo está capacitado para estudiar Derecho (u otra carrera universitaria).
- El sistema funciona bien o razonablemente bien, si los grupos son manejables (no mas de 60 alumnos).
- Los grupos de las dobles titulaciones, dado que normalmente se les ha exigido una nota superior para el acceso, suelen rendir mejor.
- Y, sobre todo, el sistema es muy atractivo y puede ser muy efectivo, pero es necesario acometer importantes inversiones (formación del profesorado, contratación de personal de apoyo – ayudantes-, aumentar el número de grupos, etc.).