

**UNA EXPERIENCIA CONCRETA: LA EVALUACIÓN CONTINÚA EN LAS ASIGNATURAS DERECHO CONSTITUCIONAL I Y II IMPARTIDAS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, JURÍDICAS Y DE LA COMUNICACIÓN DE SEGOVIA**

(ESQUEMA)

Francisco Javier MATIA PORTILLA  
Profesor de Derecho Constitucional (Uva)  
Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación (Uva)  
javier@der.uva.es

**1. Algunas consideraciones preliminares sobre el proceso de Bolonia y la evaluación continua.**

**2. La planificación inicial de la actividad.**

2.1. Algunas determinaciones previas.

2.1.1. La evaluación continua como una propuesta metodológica alternativa.

2.1.2. Trabajo en el aula.

2.2. La propuesta inicial.

2.2.1. Criterios para someterse a la evaluación continua.

2.2.2. Estructura semanal del trabajo.

2.2.3. Los efectos colaterales del uso del moodle.

2.2.4. Las actividades extraacadémicas.

**3. El desarrollo de la actividad durante el primer cuatrimestre.**

3.1. El seguimiento por parte de los alumnos de las actividades teóricas: cuestionarios y otros mecanismos complementarios.

3.2. El enriquecimiento de las prácticas.

3.3. La prueba parcial.

3.4. Las incidencias producidas en el primer cuatrimestre y la reorientación en el segundo cuatrimestre.

**4. Los alumnos y su posición ante el modelo de evaluación continua.**

4.1. El comportamiento de los alumnos.

4.2. La opinión de los alumnos.

**5. Un balance personal.**

# **UNA EXPERIENCIA CONCRETA: LA EVALUACIÓN CONTINUA EN LAS ASIGNATURAS DERECHO CONSTITUCIONAL I Y II IMPARTIDAS EN LA FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES, JURÍDICAS Y DE LA COMUNICACIÓN DE SEGOVIA**

Francisco Javier MATIA PORTILLA  
Profesor de Derecho Constitucional (Uva)  
javier@der.uva.es

**Sumario:** 1. **Algunas consideraciones preliminares sobre el proceso de Bolonia y la evaluación continua.** 2. **La planificación inicial de la actividad:** 2.1. Algunas determinaciones previas: 2.1.1. La evaluación continua como una propuesta metodológica alternativa; 2.1.2. Trabajo en el aula; 2.2. La propuesta inicial: 2.2.1. Criterios para someterse a la evaluación continua, 2.2.2. Estructura semanal del trabajo, 2.2.3. Los efectos colaterales del uso del moodle, 2.2.4. Las actividades extraacadémicas. 3. **El desarrollo de la actividad durante el primer cuatrimestre:** 3.1. El seguimiento por parte de los alumnos de las actividades teóricas: cuestionarios y otros mecanismos complementarios; 3.2. El enriquecimiento de las prácticas; 3.3. La prueba parcial; 3.4. Las incidencias producidas en el primer cuatrimestre y la reorientación en el segundo cuatrimestre. 4. **Los alumnos y su posición ante el modelo de evaluación continua.** 4.1. El comportamiento de los alumnos; 4.2. La opinión de los alumnos. 5. **Un balance personal.**

## **1. ALGUNAS CONSIDERACIONES PRELIMINARES SOBRE EL PROCESO DE BOLONIA Y LA EVALUACIÓN CONTINUA.**

No sé si tiene sentido terciar en el debate sobre si el proceso de Bolonia es, o no, beneficioso para nuestros estudiantes. Desde un punto de vista práctico tal debate es, hoy, estéril. La decisión política está tomada y cuenta, además, con el consenso del partido en el Gobierno y la principal formación política de la oposición. Y nuestra función no es incumplir tales normas en nuestra tarea docente.

Sin embargo, nuestra peculiar posición sí que nos permite adelantar si, a nuestro juicio, tal reforma redundará, como se pretende, en una mejora de la calidad educativa. Y me permitirán que, en este punto, avance mi opinión de forma sincera: creo que la implantación de Bolonia en nuestro país redundará, a corto y medio plazo, en una bajada (más) del nivel educativo. Esta consideración se justifica en diversos argumentos. Algunos parten de consideraciones genéricas (no sé si constituye verdaderamente un avance sacrificar el conocimiento en favor de las habilidades y competencias) y específicas (la reducción de un curso de Derecho es, simplemente, dramática en lo referido a los conocimientos). El argumento más profundo es que resulta ingenuo (y está condenado al fracaso) el empeño de trasladar hábitos educativos surgidos en otro contexto cultural a nuestro entorno. Es sabido que la reforma pretende utilizar una metodología anglosajona, que potencie el trabajo diario del alumno y su competitividad. Y esta concepción es, en efecto, muy acertada en el Reino Unido, donde el hecho de ser sorprendido copiando conlleva un contundente reproche social, tanto por parte de profesores como de los propios alumnos. En nuestras latitudes, sin embargo,

triunfan portales como el rincón del vago y el fraude es un valor socialmente apreciado. Este dato, unido al bajo nivel con el que llegan nuestros alumnos a las aulas universitarias, me hace ser escéptico con el proceso de implementación del espacio ECTS.

Se me podría reprochar, entonces, que me haya decidido a tratar de establecer una evaluación continúa en las asignaturas troncales de las que soy responsable en la titulación de Derecho. Sería como dar al diablo la vara de la justicia. Un despropósito...

Como puede comprenderse, no podría estar de acuerdo con este juicio de valor. Y ello porque no creo que todo lo relacionado con Bolonia sea malo. Discrepo, muy sinceramente, del motor del cambio, pero no de todas las transformaciones que dicho motor impulsa. De hecho, alguna necesidad de cambio habría considerado imprescindible, incluso al margen del proceso de Bolonia.

Después de dedicarme a asuntos distintos durante cinco cursos académicos, retomé en el curso académico 2007-2008 mis clases en las asignaturas de Derecho Constitucional I y II, utilizando la metodología que había experimentado durante bastantes años antes de abandonar temporalmente la Universidad. Dicha metodología era la clásica: clases magistrales, algunas prácticas y organización de diversas actividades extraacadémicas. Una docencia preocupada por el alumno pero que podría ser calificada de clásica.

Muy pronto fui consciente de que no tenía mucho sentido, en pleno Siglo XXI, servirse de la clase magistral. Se pierde en ello un tiempo precioso y logras únicamente que los alumnos repitan unos apuntes, con las erratas incluidas en el pack. Ahí, y no en el proceso de Bolonia, se encuentra el motivo para adoptar un profundo cambio, en ocasiones traumático, en la metodología docente.

Una vez que decidí dar ese salto en el vacío, giré mi mirada hacia las propuestas educativas de Bolonia. Aunque algunas de tales ideas eran interesantes, enseguida entendí que no podrían ser asumidas de forma acrítica. No me parecía razonable, en nuestro contexto, confiar plenamente en que los alumnos realizaran trabajos en casa o esperar un esfuerzo por su parte que fuera más allá del cumplimiento de lo que fuera presentado como obligaciones.

Estas reservas traen causa de dos tipos de motivaciones. El primero, ya avanzado, es que nuestro sistema social de valores está muy lejos del anglosajón. El segundo, la idea de que la Universidad establece un sistema educativo para adultos, y que en esta concepción nada puede ser impuesto al alumno. Estos son libres, a mi juicio, de asistir o no a las clases, y el único reproche concreto que puede merecer su inasistencia consiste en negarles la matrícula de honor, en cuanto esta calificación tiene una componente de modelo para sus compañeros. Durante mi experiencia docente no ha sido desconocido el hecho de que se examinen personas que no habían acudido a las clases y hayan merecido unas altas calificaciones.

Estas reflexiones ya tienen que ver con el proyecto inicial del modelo educativo propuesto a mis alumnos, que será explicitado a continuación. Adelanto, eso sí, por si fuera de interés, que dicho modelo se ha valido de la plataforma educativa moodle, y que ésta ha servido como medio de comunicación fluida entre el profesor y los alumnos y entre estos.

## **2. LA PLANIFICACIÓN INICIAL DE LA ACTIVIDAD.**

### **2.1. Algunas determinaciones previas.**

#### **2.1.1. La evaluación continúa como una propuesta metodológica alternativa.**

Empecemos por el principio. ¿Se puede imponer a un alumno el sistema de evaluación continua? A mi juicio, tal posibilidad es ilegal, dado que el alumno no tiene la obligación de asistir a las clases. La obtención de la matrícula, mediante pago o beca, le da derecho a realizar los exámenes ordinarios y extraordinarios.

Excluida la vía de la imposición, solamente se puede invitar a los alumnos a seguir ese modelo pedagógico alternativo, lo que exige configurar, por comparación, el modelo docente general.

#### **2.1.2. Trabajo en el aula.**

Mi experiencia docente desaconseja el trabajo del alumno fuera del aula, en la medida en que demuestra que no suele ser un trabajo provechoso. A veces un estudiante hace el trabajo, que es aprovechado por todos. En otras ocasiones el discente ventila la cuestión valiéndose del maravilloso Google y utilizando el conocido método corte-pega. Finalmente, no es inimaginable que el alumno realice los ejercicios copiando, y no interiorizando, los contenidos teóricos y prácticos de la asignatura.

Si queremos conjugar tales prácticas resulta preciso que el trabajo del alumno se realice en clase, a la vista del profesor, y someterlo inmediatamente a la crítica social, además de a la calificación que se merezca. Por lo tanto, la proyección de los resultados diariamente obtenidos en la calificación final resulta imprescindible para lograr una implicación real y efectiva del alumno en ese proceso de aprendizaje.

### **2.2. La propuesta inicial.**

#### **2.2.1. Criterios para someterse a la evaluación continúa.**

En la aplicación moodle se incluye un primer apartado general (titulado, por nuestra parte, “Documentación General”). Pues bien, en el mismo se ha incluido una entrada denominada “Criterios de valoración (lectura obligatoria)”, en el que se incluyó el siguiente texto, que ahora reproduzco:

“en el presente curso escolar se van a utilizar dos sistemas de evaluación, a los que el alumno puede someterse de forma sucesiva. El primero se basa en la evaluación continúa, e implica las siguientes obligaciones por parte del alumno: a) asistencia regular a las clases. b) realización de las actividades propuestas en cada momento. c) demostrar que ha adquirido conocimientos y competencias suficientes en dichas actividades.

El cumplimiento de estas obligaciones, que se concreta en una evaluación continua, tendrá los siguientes efectos: a) los exámenes teóricos de febrero y junio serán superados con un cuatro, siempre que dicha calificación, ponderada con las obtenidas en las distintas actividades, suponga, cuando menos, un cinco de media. b) no se realizarán prácticas ni en febrero ni en junio.

El incumplimiento de cualquiera de las obligaciones recogidas en líneas anteriores, supondrá que el alumno deberá examinarse en febrero y junio de los conocimientos y de las competencias impartidas a lo largo del curso. Sus exámenes tendrán una parte teórica y otra práctica, y serán sus calificaciones las que se trasladarán al acta, sin que puedan servir a este fin las que, en su caso, hayan obtenido a lo largo del curso.

Aunque el tenor empleado es (o pretende ser) suficientemente claro, es oportuno hacer ver que no se ha optado por establecer una obligación de asistencia a las clases. El alumno es libre de ir o no ir, y siempre se fomenta su presencia en el aula. Partiendo de ese principio de libertad que tiene el alumno y que debe ser respetado, tampoco se trata de comprometer, *pro futuro*, su presencia en la clase. Más aún, no es relevante que su presencia o ausencia sea consciente o por motivos ajenos a su voluntad. Un alumno que sufra un accidente que le impida acudir a clase durante un mes merece toda nuestra comprensión (respeto, también el que decide voluntariamente no asistir al aula), pero no podrá decirse que ha demostrado el aprovechamiento que puede derivarse de la asistencia y la realización regular de las actividades propuestas.

Por otra parte, el hecho de haber acreditado la adquisición de conocimientos y competencias suficientes tiene algunas consecuencias que nos parecen lógicas. No tiene mucho sentido, por ejemplo, que una persona que ha hecho una práctica por semana deba acreditar su aptitud en este campo con una práctica más a la hora del examen. Por otra parte, la evaluación continua permite relativizar la importancia del examen oficial, si ha obtenido a lo largo del curso unas calificaciones que superen el simple aprobado.

Finalmente, no se prevé ningún control de asistencia, dado que los cuestionarios de moodle solamente se encuentran disponibles cuando son activados y se hacen visibles en la propia clase. Puede así presumirse que los alumnos que responden a dichas pruebas se encuentran en el aula.

### **2.2.2. Estructura semanal del trabajo.**

El trabajo se articula en semanas. Tanto en Derecho Constitucional I como en Derecho Constitucional II dispongo de tres horas de docencia, y en los dos casos, dicho horario se concreta en dos sesiones, una de dos horas y otra de una para cada asignatura.

Aunque con excepciones, se han suprimido las clases magistrales. A los alumnos se les facilita o apuntes propios o la referencia de un manual. Se les anuncia con sobrada antelación en que sesión de una hora se deberán examinar de dicha lección, siempre con posterioridad a que hayan planteado sus dudas (que, en principio, ellos mismos deben resolver) y se hayan realizado por mi parte aquéllas explicaciones complementarias que considere relevantes. También disponen los alumnos de un foro en el que pueden plantear dudas y resolver las suscitadas por sus compañeros.

Los cuestionarios se realizan en moodle, a través de la exposición de preguntas de diversa índole (respuesta corta, verdadero / falso, emparejamiento, respuestas incrustadas, respuesta múltiple, ensayo...). Las notas son asignadas automáticamente por el programa (excepción hecha de las preguntas de ensayo, que requieren una corrección personalizada).

En la sesión de dos horas se realiza una práctica. Mientras que las del primer cuatrimestre de Derecho Constitucional I han versado, casi siempre, en el examen de textos doctrinales y constitucionales, en los restantes cuatrimestres se ha trabajado, fundamental aunque no exclusivamente, con resoluciones judiciales.

Aunque con las prácticas se ha intentado generar un debate en el seno de la clase, por entender que éste recurso pedagógico presenta un alto interés propedéutico, se ha establecido también alguna forma de acreditar la presencia y el aprovechamiento. Inicialmente se optó por la realización de cuestionarios relacionados con las prácticas.

### **2.2.3. Los efectos colaterales del uso de moodle.**

La decisión de trabajar con una plataforma educativa como moodle tiene algunos alcances que merecen ser concretados. En el mismo apartado de “documentación general” al que ya he hecho referencia incluí algunos apartados específicos, que son los siguientes:

- Bajo el epígrafe “actualidad” se incluían dos apartados. Uno en el que se publican recortes de prensa que puedan generar un debate sobre aspectos jurídico-constitucionales y un foro asociado sobre “temas de actualidad” en el que los alumnos pudieran comentar dichos artículos de prensa, o proponer nuevos temas de discusión.
- Por otra parte, se recoge igualmente un “rincón del alumno”, en el que se incluye un foro privado de alumnos, en cuya introducción puede leerse lo siguiente: “Este es un foro en el que vuestro profesor no entrará nunca, salvo que haya alguna denuncia de abuso por parte de algún compañero. Os ruego que lo uséis con total libertad pero, también, con la responsabilidad necesaria”.

### **2.2.4. Las actividades extraacadémicas.**

Para que el amable lector de estas páginas tenga una imagen completa de nuestra labor docente, es oportuno hacer nota que existen otras actividades extraacadémicas, cuyo seguimiento se sugiere (obligar nos parece imposible en el plano legal y desaconsejable en el plano pedagógico) para afianzar sus conocimientos. Limitando nuestro examen al presente curso académico, he impulsado, con otros compañeros del Área y de la Facultad, un Plan de Innovación Docente por el que se ha impartido un “cuatrimestre cero” a los alumnos de los primeros cursos de las titulaciones de Derecho y de Relaciones Laborales. Por otra parte, se ha celebrado en la Facultad un Congreso Internacional sobre la gestación, el contenido y las perspectivas del Instituto de Estudios Europeos, en el que se han matriculado un mínimo volumen de alumnos, un Cineclub jurídico (noviembre - diciembre 2008) y un seminario de jurisprudencia constitucional (noviembre 2008-abril 2009). Finalmente, el Área de Derecho Constitucional ha organizado una visita institucional al Congreso de los Diputados y al Tribunal Constitucional.

Si en este trabajo se da cuenta de estas actividades es porque su organización tiene algunos efectos colaterales que merecen ser subrayados. Especialmente, evidencia una preocupación de los profesores por la preparación de los alumnos que estos perciben y que se traduce en un mayor esfuerzo y una mayor complicidad por su parte.

### **3. EL DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD DURANTE EL PRIMER CUATRIMESTRE.**

#### **3.1. El seguimiento por parte de los alumnos de las actividades teóricas: cuestionarios y otros mecanismos complementarios.**

La primera reacción de los alumnos al saber que se iba a realizar un control semanal de sus conocimientos fue la de mostrar cierto nerviosismo (pánico, en casos muy limitados). Dicha sensación fue especialmente evidente cuando se sometió el cuestionario a un tiempo máximo de realización.

Con el tiempo, dicha sensación se ha relajado. Aunque dicho fenómeno tiene efectos beneficiosos, también se ha proyectado en una menor seriedad a la hora de estudiar. En todo caso, pronto fui consciente de que la estructura de preguntas que permite realizar moodle es muy útil para la fijación de conceptos concretos, pero no lo es tanto para la construcción dogmática propia del Derecho, que suele demostrarse mejor a través de la elaboración de preguntas largas.

Al ser consciente de este dato organicé una semana de repaso y la posterior realización de un examen de preguntas largas, cuyo resultado no se compadecía, en Derecho Constitucional I, con los resultados de los cuestionarios ordinarios (de 15 alumnos suspendieron 6). Sin embargo, los 14 alumnos de Derecho Constitucional II superaron esa prueba parcial.

#### **3.2. El enriquecimiento de las prácticas.**

El modelo de cuestionario, aplicado también a las prácticas, fue abandonado muy pronto. En primer lugar, los alumnos no se lo tomaban en serio por entender que no eran contenidos obligatorios de la asignatura. En segundo lugar, se diluía su ignorancia con la respuesta ofrecida por otros compañeros.

Fui consciente de que era preciso implicar al alumno en la realización de obligaciones específicas, cuyo incumplimiento impidiera el ulterior desarrollo de la práctica. Aunque esta decisión no impidió la existencia de incumplimientos (más de los deseados y esperables), sí que propició un mayor grado de respuesta por su parte.

En encargo de obligaciones específicas obligó a abrir, en el apartado de “documentación general”, un documento que reflejara las “participaciones especiales” asumidas por cada uno de los alumnos, de tal forma que las siguientes se fueron encargando a las personas que contaban con un menor número de ellas.

Sin ánimo exhaustivo, nos gustaría recordar las siguientes dinámicas de trabajo que he seguido en relación con las prácticas.

- Realización de wikis entre todos los alumnos (en los que cada uno puede corregir y depurar lo aportado con anterioridad por sus compañeros)
- Resumen oral por parte de un alumno de alguno de los textos que forman parte de la práctica ante sus compañeros y debate posterior
- Respuesta por cada uno de los alumnos a una pregunta personalizada, y puesta en común colectiva

- Reflexión sobre cuestiones concretas sin respuesta alguna hasta el momento de la clase, en la que se pregunta al azar a cualquiera de los alumnos
- Realización de entradas en foros por parte de alumnos concretos, y obligación del resto de alumnos de opinar, matizar, completar... dichas opiniones
- Asunción por parte de alumnos de determinados roles individuales (recurrente, ministerio fiscal, abogado,...) o colegiados (varios alumnos actúan en nombre de un tribunal, y discuten el asunto en presencia de sus compañeros)

En algunos apartados concretos, se han realizado diversas prácticas sobre un mismo supuesto de hecho, aportando documentos añadidos en las distintas sesiones, lo que enriquecía los términos del debate jurídico.

### **3.3. La prueba parcial.**

El primer dato que debo reseñar es que no se ha presentado al examen parcial de febrero ningún alumno que no hubiera optado por el modelo de evaluación continua, por lo que ha sido preciso, en todo caso, ponderar las notas de dicha prueba con las obtenidas, a lo largo del curso en los cuestionarios y en las prácticas.

Todos los alumnos de Derecho Constitucional I han superado la asignatura. Tres alumnos se están debatiendo entre el sobresaliente (o eventual matrícula de honor) y el notable (8.5). Otros cuatro entre el notable y el aprobado (6.5). Dos alumnos han obtenido sendos notables claros (8 y 7.5), y tres aprobados (dos indiscutibles, con un 6, y uno en el límite, con un 5). En Derecho Constitucional II las notas han sido menos vacilantes, aunque todas las alumnas que se han presentado al examen lo han superado. En segundo se ha calificado un sobresaliente, firme candidato a la matrícula de honor (9), un alumno que se sitúa entre el sobresaliente y el notable (8.5), siete notables (dos contundentes, 8; y otros cinco claros, 7), un estudiante que se encuentra entre el notable y el aprobado (6.5), y cuatro aprobados (tres claros, 6 y otro en el límite, 5).

Parece que la experiencia docente ha sido positiva para los alumnos, a la vista de los resultados obtenidos. Antes de preguntarnos por qué, me resulta obligado detenerme en las incidencias habidas en el primer cuatrimestre y que han forzado, en alguna medida, una cierta reorientación de la docencia.

### **3.4. Las incidencias producidas en el primer cuatrimestre y la reorientación en el segundo cuatrimestre.**

En las primeras líneas de este trabajo he expresado nuestra desconfianza (preventiva) hacia el trabajo realizado por los alumnos fuera del aula. Dicha desconfianza se ha traducido, como también se ha señalado ya, en que el trabajo de los alumnos se realizará en el propio aula.

Los hechos han demostrado que tal desconfianza no era ajena al contexto social en que nos movemos. Aunque parecía imposible que un alumno pudiera cumplir formalmente con las exigencias impuestas a los que voluntariamente se sometieran al método de evaluación continua sin asegurar su asistencia a las clases, se ha detectado que tal incidencia se ha producido. El recurso utilizado por nuestros alumnos para burlar el compromiso adquirido era el siguiente. En el momento en que abría el cuestionario en moodle para que fuera cumplimentado por los alumnos, uno de ellos le dirigía a otro,



que se encontraba fuera del aula, un mensaje por correo electrónico para que comenzara a realizar dicha tarea.

Advertida la trampa, se incluyó el siguiente texto en la convocatoria del segundo parcial: “En su día se propusieron dos vías por las que el alumno podía optar para el seguimiento de la asignatura: (a) presencial y (b) libre. En la primera se asumía un compromiso de asistir regularmente a las clases, compromiso que, en los últimos tiempos se está relajando. Este dato, unido a otros hechos acaecidos y que no son especialmente afortunados, llevará a que, en el segundo cuatrimestre se pase diariamente lista en clase. Sinceramente, me parece triste aplicar una medida como la descrita, pero considero prioritario asegurar la igualdad de trato. En todo caso, los alumnos podrán optar, nuevamente, en el segundo cuatrimestre, por seguir la asignatura de forma presencial o libre, sin que la alteración de su estatus afecte a las pruebas relacionadas con el primer parcial, y a los exámenes de dicha materia que se celebren en junio y/o septiembre”.

En aplicación de esta decisión, son las delegadas las encargadas de cumplimentar las ausencias de los alumnos. A la vista de la hoja de ausencias, me encargaré de señalar qué alumnos no pueden acogerse al sistema de evaluación continua, por haber faltado a un número significativo de clases (que pienso determinar en tres). Debe insistirse en que es irrelevante que tales ausencias se encuentren justificadas o no, porque la evaluación continua no reposa en la decisión del alumno de acudir a clase, sino en el aprovechamiento que solamente puede derivarse de su presencia efectiva en el aula.

Por otra parte, cuando el profesor ha apreciado que los alumnos se encontraban superados, ha dado una semana de respiro a los alumnos, que ha aprovechado para repasar materia o provocar debates relacionados con la materia examinada en clase. Los alumnos han respondido bien, por lo general, a esas válvulas de aire.

#### **4. LOS ALUMNOS Y SU POSICIÓN ANTE EL MODELO DE EVALUACIÓN CONTINUA.**

Aunque no responda fielmente a la cita bíblica, que alude a los frutos (Evangelio de San Mateo 7.16 y 20), suele repetirse la máxima “por sus actos les conoceréis”. Pues bien, nos interesa terminar este trabajo dando cuenta, en primer lugar, del uso que los alumnos han hecho de los distintos recursos que se han puesto a su disposición y conocer, también, en segundo lugar, su opinión sobre la evaluación continua.

##### **4.1. El comportamiento de los alumnos.**

No puede decirse que el comportamiento mostrado por los alumnos haya sido muy activo. En su foro privado se han escrito, en ocho meses, dos mensajes. No han planteado ni un solo tema de debate ni un texto periodístico que les haya llamado la atención.

Su actuación se ha centrado, sobre todo, en el cumplimiento de las obligaciones derivadas de su opción por la evaluación continua. Y entrando en este campo, tampoco se puede afirmar que hayan demostrado un esfuerzo denodado. En algunas ocasiones han dicho que no habían realizado la particular tarea encargada a cada uno de ellos porque no la entendían, y no explican por qué no han utilizado el foro de dudas abierto a tal fin. Lo mismo puede afirmarse en relación con los contenidos teóricos. A veces

dicen que no entienden una cuestión, pero ha sido rara la ocasión que ha optado por plasmar la duda en el foro.

Especiales problemas de comprensión se ha mostrado en primero, dónde la lectura de los documentos se ha convertido, en ocasiones, en un *handicap* insuperable. Mi objetivo de que leyeran, antes de terminar el curso, una Sentencia completa del Tribunal Constitucional ha fracasado.

Estos aspectos negativos han convivido con otros más positivos. Algunos alumnos disfrutaban con la materia y demuestran que son capaces de razonar por si mismos en materias jurídicas. Por otra parte, cuando los estudiantes son capaces de comprender los problemas suscitados, se ha generado un debate mucho más rico y enriquecedor entre ellos.

En todo caso, todos los alumnos que habían optado por la evaluación continua en el primer cuatrimestre han decidido seguir este mismo modelo docente en el segundo cuatrimestre. La única variación experimentada es que alguna alumna que no había asistido a clase durante el primer cuatrimestre se ha sumado ahora a la evaluación continua.

#### **4.2. La opinión de los alumnos.**

Tengo la inveterada costumbre (o vicio, según se mire), de realizar una encuesta a mis alumnos para conocer sus puntos de vista sobre diversas materias. En el presente curso académico he incorporado a la misma un apartado sobre la evaluación continua.

Los alumnos de ambos cursos son conscientes de que la evaluación continua exige un mayor esfuerzo (8 y 8.83) y una mayor constancia por su parte (8.75 y 9.08). Consideran que con este modelo docente se consigue un nivel superior de aprendizaje respecto del método tradicional (7.67 y 8.45).

Por otra parte, opinan que exige un esfuerzo añadido por parte del profesor (7 y 6.67).

Finalmente, se preguntaba a los alumnos si la docencia continuada les obliga a pensar más (6.83 y 8.33), si es más divertida (5.55 y 7.58), si refuerza su personalidad (4.58 y 8.17) y si les hace replantearse sus propias opiniones (5.33 y 8.67).

Hasta aquí los datos. No es tarea sencilla su interpretación, aunque alguna valoración debe realizarse. Debe destacarse, porque el dato es llamativo, que los resultados de segundo son, por lo general, mucho más altos que los de primero, especialmente en lo referido a si la evaluación continua fomenta su pensamiento crítico y refuerza su personalidad. Debe subrayarse que ambos datos no son en modo alguno incompatibles sino, bien al contrario, reveladores de madurez.

Junto al dato de la edad, que puede explicar las diferencias entre las encuestas realizadas en primero y en segundo curso de Derecho Constitucional, es preciso señalar también que la materia impartida en el primer cuatrimestre del segundo curso es la que siempre genera mayor interés y debate por parte de los alumnos. Aludo al estudio de los derechos fundamentales. Su análisis a través del estudio de casos genera siempre vivas discusiones y los alumnos perciben, al hilo de problemas concretos, la importancia de razonar en términos jurídicos.

## **5. UN BALANCE PERSONAL.**

Me permitiréis que, antes de dar por concluido el presente escrito, aporte mi particular visión de la implantación del modelo de evaluación continua en las asignaturas de Derecho Constitucional I Derecho Constitucional II. Un balance, ya lo adelanto, agrisulce, que presenta algunas luces y cierta penumbra.

En lo que atañe a la labor docente, es evidente que optar por un sistema de evaluación continua exige un mayor esfuerzo por nuestra parte. No solamente por la inversión de tiempo precisa para seleccionar y/o elaborar, organizar y volcar los materiales en moodle, sino también porque las clases son, casi siempre dialécticas y no regladas, lo que exige un esfuerzo reforzado del que es preciso para las clases magistrales.

En lo referido a los alumnos, la opción por la evaluación continua obliga a los alumnos a mostrar una mayor constancia en su esfuerzo. Dicha constancia es, en parte formal y en parte material, lo que quiere significar que una concreta práctica se puede realizar con mayor, menor o inexistente intensidad. Por otra parte, es más cómodo superar la asignatura examinándose cada semana de un tema, que jugarse todo a un examen referido a los contenidos íntegros, teóricos y prácticos, del parcial.

Resulta, a la postre, que estamos ya en una órbita conocida: la del proceso de Bolonia. Se valora más la presencia y constancia del alumno que su capacidad para retener una gran cantidad de conocimientos. No sé si el resultado es o no el adecuado, pero sí que soy consciente de que esta experiencia docente sirve para algo que es esencial en el campo de la ciencia jurídica: la argumentación jurídica. En nuestra disciplina no es tan relevante lo que uno defiende como la fortaleza racional de los argumentos en los que sustenta su opinión. Y no hay mejor formación en la argumentación jurídica que propiciar un intenso debate entre los alumnos, incluso obligándoles a defender posiciones que no coinciden con lo que piensan. En estos casos, como en tantos otros, es más interesante el debate que la conclusión. Y hablando de debates, me parece que ya he abusado bastante del uso de la palabra, así que termino ya, agradeciendo vuestra atención y quedando a vuestra entera disposición.