

METODOLOGÍA DOCENTE EN LA ASIGNATURA DE DERECHO Y FACTOR RELIGIOSO

Ángel López-Sidro López

Universidad de Jaén

Palabras clave: metodología docente, clase magistral, clase práctica, foros, blogs, tutoría online, evaluación.

Sumario: I. Introducción: La metodología docente de acuerdo con los criterios de Bolonia. II. Metodología docente seguida en la asignatura *Derecho y factor religioso*. 1. Clases magistrales y expositivas. 2. Clases prácticas y complementarias. 3. El uso de las TIC en la docencia de *Derecho y Factor Religioso*. 4. Evaluación. 5. Material docente.

I. INTRODUCCIÓN: LA METODOLOGÍA DOCENTE DE ACUERDO CON LOS CRITERIOS DE BOLONIA

La Declaración de Bolonia de 1999, cuyas conclusiones se mantuvieron en la Conferencia de Praga de 2001, insta un nuevo sistema, el llamado Espacio Europeo de Educación Superior, que repercute directamente en la relación profesor-alumno dentro de la Universidad. La implantación de los créditos europeos ECTS como forma de valorar la actividad académica dirigida por los docentes y el volumen de trabajo que el alumno necesita aplicar para superar las asignaturas, abarcan todas las dimensiones de su tarea, de modo que el estudio y trabajo no realizados en presencia del profesor van a requerir una especial atención por parte de éste, un seguimiento que habrá de llevarse a cabo a través de las tutorías personales y grupales, con carácter obligatorio.

Como es sabido, un componente muy importante del nuevo sistema de estudios que incorpora Bolonia es el relativo a la metodología docente³³⁰. Pero, aunque el cambio pedagógico se ha presentado como una exigencia de Bolonia, lo cierto es que la Declaración de 1999 no lo contiene. Sí que se habla de aprendizaje para toda la vida en el Comunicado de Praga (2001), lo que se confirma en las declaraciones de Berlín (2003) y Bergen (2005), y estas dos últimas se introduce también la cuestión de las competencias. Es el *Documento Marco sobre la Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior*, del Ministerio de Educación y Ciencia, el que hace hincapié en la renovación docente que conocemos³³¹.

También se puede citar el documento *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*, publicado en 2006 por el Ministerio de Educación y Ciencia, la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación y el Consejo de Coordinación Universitaria, que afirmaba lo siguiente: «El proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se percibe como la oportunidad perfecta para impulsar una reforma que no debe quedarse en una mera reconversión de la estructura y contenidos de los estudios, sino que debe alcanzar al meollo de la actividad universitaria, que radica en la interacción profesores-estudiantes para la generación de aprendizaje»³³². Además se añadía que «urge aprovechar este momento para poner en valor la docencia como profesión y renovar las metodologías educativas en la Universidad; renovación y armonización de las herramientas pedagógicas que requerirá un impulso y un esfuerzo conjunto de

³³⁰ Si no hace mucho el Profesor Javier MARTÍNEZ-TORRÓN se lamentaba de que, en la reforma de los planes de estudio de Derecho anterior a la actual, «esa renovación metodológica haya sido uno de los grandes ausentes» (en el “Prólogo” al libro de NAVARRO-VALLS, R., y PALOMINO LOZANO, R., *Estado y Religión. Textos para una reflexión crítica*, 2ª ed., Ariel, Barcelona, 2003, p. 4), ahora, por el contrario, su protagonismo ha sido superlativo, incluso desmesurado.

³³¹ Cfr. LLEBARÍA SAMPER, S., *El proceso Bolonia: La enseñanza del Derecho a juicio... ¿Absolución o condena?*, Bosch, Barcelona, 2009, p. 276.

³³² P. 7.

las administraciones educativas, de las universidades, de los profesores, de los estudiantes y del personal de administración y servicios»³³³.

En esta línea, la Exposición de Motivos del RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, señala que «la nueva organización de las enseñanzas universitarias responde no sólo a un cambio estructural sino que además impulsa un cambio en las metodologías docentes, que centra el objetivo en el proceso de aprendizaje del estudiante, en un proceso que se extiende ahora a lo largo de la vida». Debido a esto, durante los últimos años han proliferado los cursos y congresos en torno a la innovación educativa en el ámbito de la Universidad, se ha insistido en la formación continua y en el *cambio de chip* a fin de adecuarse a nuevos tiempos y a un enfoque diferente de la docencia, basado en el seguimiento personalizado –casi un acompañamiento– y en el principio de *aprender a aprender*.

Si bien soy crítico con muchos aspectos de esta nueva metodología³³⁴, considero que hay aspectos que pueden considerarse positivos si no llegamos a desprendernos de lo que ya tenía de bueno la docencia universitaria. Todo ello lo voy a tener en cuenta en la exposición de la metodología a seguir en la asignatura *Derecho y factor religioso*, que se oferta como materia de formación básica (6 créditos ECTS) en el primer curso del Grado en Derecho que se puede seguir en la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas de la Universidad de Jaén, con un enfoque algo más amplio que el de la tradicional materia ofertada como *Derecho eclesiástico del Estado*, a la que sustituye. La intención de esta exposición es ofrecer una visión global de la forma en que se puede abordar la docencia de una asignatura dentro de los nuevos grados, tomando en consideración los principios pedagógicos que hoy se fomentan sin desprestigiar los métodos tradicionales.

³³³ *Ibidem*, pp. 19 y 20.

³³⁴ Para un esbozo crítico de la teoría constructivista que inspira esta nueva pedagogía, véase PALOMINO LOZANO, R., “El uso de las TIC’s en la enseñanza y aprendizaje de los estudios jurídicos”, en VV. AA. (J. Rodríguez-Arana y R. Palomino, dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, 2009, p. 299.

II. METODOLOGÍA DOCENTE SEGUIDA EN LA ASIGNATURA DERECHO Y FACTOR RELIGIOSO

1. CLASES MAGISTRALES Y EXPOSITIVAS

La clase magistral continúa siendo, pese a su actual desvalorización, el principal recurso pedagógico para la impartición de la materia propuesta. Interesa destacar hoy las bondades de este sistema, frente a sus críticos³³⁵.

Entre las clases presenciales que sean teóricas, es decir, en las que el protagonismo lo asume el profesor (aunque no se descarte la intervención del alumno, ni tampoco el que tengan alguna dimensión práctica), las habrá puramente explicativas o expositivas, porque a menudo la materia, por su aridez o su complejidad, exige un esclarecimiento por quien la domina, haciéndola comprensible para el alumno. Pero es esencial que haya clases magistrales, entendiendo por tales las que hacen honor a su nombre, las propias de un maestro³³⁶: reveladoras y no simplemente aclaratorias, sugerentes e inspiradoras. En este sentido es una celebración, una puesta en

³³⁵ «El proceso de aprendizaje queda reducido así a un mero “consumo del conocimiento” proporcionado por el profesor mediante la clase magistral y donde el alumno memoriza hasta la saciedad y angustiosamente el manual de referencia o, como resulta desgraciadamente más frecuente, los famosos “apuntes” tomados en clase, para ser capaz de “volcarlos” el día del examen» (FORTES MARTÍN, A., “Bolonia o la supernova. La ‘explosión’ del proceso de Bolonia y el tránsito del modelo de enseñanza al de aprendizaje”, en *El Cronista del Estado Social y Democrático de Derecho*, 4 [2009], p. 33). Aunque el mismo autor reconoce más adelante que el error más grave que podría cometerse es el de pensar que la lección magistral no es ya un método válido (cfr. *ibídem*, p. 37).

³³⁶ «[L]amentablemente, la prueba en contra del carácter magistral de la lección impartida y, por derivación, de la condición de maestro de quien la imparte, no forma parte de la categoría de las “pruebas diabólicas”. Es más, suele ser relativamente sencilla en ciertos casos» (LLORENTE GÓMEZ DE SEGURA, C., “La lección expositiva en materias jurídicas”, en VV. AA. (J. Rodríguez-Arana y R. Palomino, dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, 2009, pp. 123-124).

escena del saber³³⁷. Se puede identificar así una clase magistral: «Se trata de una clase que el alumno no suele olvidar con facilidad, formalmente brillante y seductora, estimulante y formativa en su contenido, abrazando los conceptos, las instituciones y las normas desde una perspectiva diferente a la meramente transmisiva, enseñando a criticar, a comparar, y a relacionar los distintos niveles y estancias del Derecho»³³⁸. Este tipo de clase amplía la mente del estudiante, fomenta sus habilidades de relación y razonamiento, promueve su espíritu crítico y desarrolla su capacidad de síntesis³³⁹.

Entiendo que en la clase magistral confluyen de forma perfecta las dimensiones docente e investigadora del profesor universitario, pues contiene todo su saber, aquilatado por los años de estudio y elaboración de su pensamiento, expresado de una forma digna de la tribuna académica, pero despojado de tecnicismos sólo para especialistas, porque sus destinatarios son alumnos en formación que quieren ser juristas, y el profesor, en la elaboración y exposición de esta clase, tiene principalmente presente este dato.

No obstante, dentro de una crítica más razonada y objetiva, se ha dicho que la clase magistral no basta por sí sola para adquirir todas las competencias que se exigen en el Grado en Derecho³⁴⁰, en la medida en que éste reclama una actividad del alumno de exposición oral de argumentos, búsqueda de recursos informáticos o redacción de escritos, entre otras, que no quedan satisfechas con la explicación del profesor. Pero este defecto sólo aparece cuando efectivamente la clase fomenta la pasividad del alumno, al que sólo se pide que

³³⁷ Cfr. TARABAY YUNES, F., y LEÓN SALAZAR, A., “La argumentación como forma de comunicación en el discurso del profesor universitario”, en *Acción Pedagógica*, 16 (2007), p. 141.

³³⁸ LLEBARÍA SAMPER, S., *El proceso Bolonia: La enseñanza del Derecho a juicio...*, cit., p. 189.

³³⁹ Cfr. ZURITA MARTÍN, I., “La lección magistral”, en VV. AA. (M^a P. Sánchez González, coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2010, p. 17.

³⁴⁰ Cfr. MONTERROSO CASADO, E., “Los entornos virtuales de aprendizaje: una aplicación práctica”, en VV. AA. [J. Rodríguez-Arana y R. Palomino, dirs.], *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, 2009, p. 320.

guarde silencio, lo que viene provocado por una deficiente práctica docente, que está lejos de lo que debe entenderse por una clase magistral³⁴¹.

Complementa a la clase magistral la clase *simplemente* expositiva o explicativa, que es la más común en nuestro actual sistema y a menudo se hace pasar por magistral. Este tipo de clase sigue siendo necesaria, pero es preciso adaptarla a los nuevos principios de adquisición de competencias y fomento del aprendizaje. Para ello se requiere que el alumno abandone su acostumbrada posición pasiva frente al docente que no hace otra cosa que hablar desde el estrado. Lo podrá hacer cuando no venga de vacío a clase, sino que se haya preparado previamente la materia, y sea estimulado para participar³⁴². Ciertamente que la preparación previa de las clases por el alumno, mediante lecturas o resolución de casos prácticos, es tan inusual entre la mayoría de los estudiantes que puede hacer inviable el sistema. Pero en nuestra materia contamos con la ventaja de su actualidad y repercusión mediática, y además con la general existencia de ideas preconcebidas (lo que, de ser un obstáculo, puede convertirse en un elemento que juegue a favor de la docencia). Se trata de que todo ese bagaje que ya trae el alumno, pese a no haberse preparado la asignatura, rinda un fruto al ser iluminado por el profesor con un enfoque jurídico, que es de lo que adolece y justamente lo propio de una clase en Derecho. Repensar, analizar y argumentar todas esas consideraciones previas desde los principios y normas jurídicos supone un cambio cualitativo sobre los conocimientos precedentes que es posible con la incentivación del profesor, en colaboración con el esforzado aprendizaje del alumno.

³⁴¹ Cfr. ZURITA MARTÍN, I., "La lección magistral", cit., p. 18. «[Q]ue se tenga que recurrir a esta metodología docente, no significa tampoco que se deban desarrollar lecciones magistrales a la antigua usanza, en las que el profesor únicamente explicaba y los alumnos se limitaban a oír, que no a escuchar» (DE LA PEÑA AMORÓS, M^a. M., y MARCOS CARDONA, M., "La clase magistral como metodología docente aplicable al EEES", en VV. AA. (E. M.^a Rubio, M.^a M. Pardo y M. Farias, coords.), *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*, Ediciones de la Universidad de Murcia, 2010, p. 33).

³⁴² Cfr. LLORENTE GÓMEZ DE SEGURA, C., "La lección expositiva en materias jurídicas", cit., pp. 137-138.

Una buena práctica es hacer una pregunta al final de la clase, en que el alumno, por escrito y en pocos minutos, explique por ejemplo la cuestión más importante de la que se haya hablado ese día. Se trata de aplicar la técnica llamada *one-minute-paper*³⁴³, que en este caso sirve para controlar el aprendizaje. Además, por este medio, que se puede emplear esporádicamente o de forma más sistemática, el profesor obtiene una valiosa información del alumno, que puede utilizar de diversos modos: control de asistencia, evaluación parcial del conocimiento, corrección de errores detectados, revisión de una explicación, etc.

Tanto la clase magistral desarrollada por el profesor, como la participación del alumno en las demás clases, requieren del dominio –que nunca es definitivo, sino que supone un particular proceso de aprendizaje– de la oratoria y la retórica. Destaco que son ambos quienes necesitan manejar competentemente este instrumento, y lo ilustro con una anécdota: en un curso de formación del profesorado en el que me matriculé, centrado en la oratoria, me sorprendí, y también los demás asistentes que me rodeaban, al comprobar que se nos estaba explicando cómo mejorar la capacidad expresiva de los alumnos, cuando todos los que nos habíamos matriculado pensábamos que se enseñaría a ser mejores oradores a los docentes. En realidad, el aprendizaje cooperativo que se pretende en las aulas universitarias dentro del contexto de Bolonia exige que tanto el docente como los discentes sepan expresarse oralmente para argumentar, exponer o debatir; y esto, además, no es un simple recurso aplicado a la docencia, sino uno de los aspectos del aprendizaje que son necesarios para cualquier jurista en formación, de cara a un futuro profesional. Por supuesto, estamos destacando su particular importancia en el ámbito del Derecho. Por eso, el docente debe ser también profesor de retórica³⁴⁴.

³⁴³ Véase GONZÁLEZ GARCÍA, I., “One minute paper”, en VV. AA. (M.ª P. Sánchez González, coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2010, pp. 65-70.

³⁴⁴ Cfr. AMORÓS AZPILICUETA, J. J., “Oratoria jurídica”, en VV. AA. (J. Rodríguez-Arana y R. Palomino, dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, 2009, p. 257.

Un apoyo tradicional de las clases, que no ha perdido vigencia ni utilidad, es la pizarra. Ésta permite ilustrar con simples dibujos o breves esquemas una explicación que se vuelve farragosa. Cualquiera ha experimentado cómo, en momentos de dificultad expositiva, la tiza surte al profesor de una especie de emanación gráfica de su pensamiento, que contribuye a disipar las tinieblas. Hoy nos encontramos también en muchas aulas con pizarras electrónicas, de sofisticadas posibilidades, que son una especie combinación entre las presentaciones de *power point* y el antiguo encerado. Está claro que su potencialidad es muy grande, pero, una vez más, todo depende del uso que se les dé.

Precisamente el empleo de presentaciones de *power point*, que también puede ser utilizado a modo de pizarra³⁴⁵, ha llevado a muchos profesores a prescindir de éstas. No me encuentro entre los apasionados del uso del *power point*, quizá debido a que he contemplado muchos abusos de esta herramienta. Su empleo es más costoso que el de la pizarra, aunque sus posibilidades son mucho mayores. Considero que se debe emplear según qué momentos de la explicación, y no de forma sistemática. Una presentación no puede ser una mera plasmación visual de lo que dice el profesor, porque si es así uno de los dos (o los dos) sobra. Puede ser útil para presentar ideas complejas, en forma de esquema estático o dinámico. También puede iluminar con imágenes lo que tiene un componente esencialmente visual (por ejemplo, los tipos de velos islámicos cuando se trata el tema de la simbología religiosa) o lo que resulta lejano o desconocido para el alumno de hoy (por ejemplo, el contexto histórico del regalismo como sistema de relación Iglesia-Estado en el siglo XVIII). Pero no deja de ser un apoyo del discurso y de la explicación básicamente oral, porque el correcto empleo del lenguaje –en forma oral o escrita– es crucial en la naturaleza del jurista³⁴⁶, y por eso, a mi juicio, debe ser el instrumento más empleado y fomentado.

³⁴⁵ ZURITA MARTÍN, I., “La lección magistral”, cit., p. 21.

³⁴⁶ Cfr. RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M.^a G., “Catálogo de competencias necesarias en el Grado en Derecho”, en VV. AA. (J. Rodríguez-Arana y R. Palomino, dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, 2009, p. 111.

Todo lo apuntado pretende ajustar el recurso a las clases magistrales y expositivas de acuerdo con la mejor práctica docente, salvando así sus inconvenientes³⁴⁷, que la mayor parte de las veces provienen de vicios arraigados en la rutina o la comodidad de profesores que no cuidan estas clases, y que en su caso se convierten en manifestación de su desidia. Evitadas sus corrupciones, estas clases se justifican, además de por las virtudes apuntadas, por una serie de ventajas ampliamente conocidas³⁴⁸:

-Es un modo de trabajo imprescindible cuando se trata con un grupo numeroso de alumnos, como suele ocurrir en Derecho.

-Ofrece, al estudiante interesado, de forma sintética, una explicación clara de la materia.

-Permite cubrir lagunas bibliográficas o recopilar fuentes cuando la bibliografía está dispersa o es inaccesible para el alumno.

2. CLASES PRÁCTICAS Y COMPLEMENTARIAS

El concepto de clases prácticas admite muchas posibilidades y la utilización de recursos muy diversos, como apoyo de la clase magistral. En este sentido, el caso práctico constituye el complemento perfecto de la formación teórica³⁴⁹. No

³⁴⁷ Entre estos se han señalado los siguientes: «que se habla a una audiencia anónima, que hay poca participación por parte del alumno, se produce una ausencia casi absoluta de retroalimentación, no se controla el progreso del alumno, no se atiende al aprendizaje autónomo y a la postre el peligro de que se generalice el hábito de estudiar únicamente mediante las notas tomadas en clase» (DE LA PEÑA AMORÓS, M^a. M., y MARCOS CARDONA, M., “La clase magistral como metodología docente aplicable al EEES”, cit., p. 34). Pero insisto en que estas deficiencias son propias de la *mal llamada* clase magistral, y que ni siquiera llega a clase explicativa.

³⁴⁸ Cfr. ZURITA MARTÍN, I., “La lección magistral”, cit., p. 21.

³⁴⁹ Cfr. SELMA PENALVA, A., “Los casos prácticos como herramienta docente”, en VV. AA. (E. M.^a Rubio, M.^a M. Pardo y M. Farias, coords.), *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*, Ediciones de la Universidad de Murcia, 2010, p. 42.

es de extrañar que en el EEES este tipo de clases cobren una importancia capital³⁵⁰.

El buen docente no debe temer nunca la interrupción, sino que casi debe provocarla, pues significará que mantiene al alumno despierto, estimulado por la explicación, y además así evitará que se acomode en una actitud pasiva, actuando él mismo en el aprendizaje incluso dentro el contexto en que parece exclusiva la iniciativa del profesor, la clase teórica. Además, la interacción con el alumno permite el control del aprendizaje³⁵¹. Por supuesto, esto debe ser un rasgo distintivo de las clases prácticas, sobre todo desde una cabal comprensión de lo que puede ser *práctico* dentro de la Universidad.

Dentro de las llamadas clases prácticas podemos distinguir, por una parte, las que se dedican a la resolución casos o problemas, y por otra, una serie de clases complementarias que se pueden dedicar a comentar o debatir en torno a sentencias, artículos, noticias o secuencias cinematográficas. Ambas tienen en común, como hemos adelantado, un mayor protagonismo y actividad del alumno que el que se da habitualmente en las clases expositivas o teóricas.

Siendo las clases prácticas aquellas en que el alumno puede ser más activo, no deben por ello convertirse en un espacio de abdicación de funciones del profesor, relajado porque son los alumnos los que toman la palabra. De hecho, para que realmente funcionen es preciso que el docente adopte una postura activa en los debates que se susciten, moderándolos, encauzándolos, aportando nuevos criterios, estimulando la participación y suministrando datos complementarios. Además, le corresponde hacer al final una síntesis de las reflexiones planteadas, indicando las mejores soluciones y sobre todo subrayando la fundamentación jurídica³⁵².

³⁵⁰ Cfr. *ibidem*, p. 53. También, CEPILLO GALVÍN, M. A., “El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)”, en VV. AA. (M.^a P. Sánchez González, coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2010, p. 31.

³⁵¹ Cfr. DE LA PEÑA AMORÓS, M.^a M., y MARCOS CARDONA, M., “La clase magistral como metodología docente aplicable al EEES”, *cit.*, p. 34.

³⁵² Cfr. SELMA PENALVA, A., “Los casos prácticos como herramienta docente”, *cit.*, p. 44.

La resolución de casos prácticos, o lo que ahora se llama ABP (Aprendizaje Basado en Problemas) permiten trabajar la expresión oral y escrita del alumno, su razonamiento crítico, el trabajo colaborativo (si el trabajo se hace en grupo, lo que prefiero sólo de forma esporádica), y la responsabilidad respecto del propio aprendizaje, pues aquí la iniciativa, las opciones metodológicas, el desarrollo del trabajo y la exactitud de las conclusiones dependen más de él mismo³⁵³.

Los casos prácticos pueden ser elaborados por el mismo profesor³⁵⁴, que también puede recurrir a repertorios ya publicados por otros³⁵⁵. Un ejemplo de caso práctico original pero basado en hechos reales sería el siguiente:

Fátima es alumna de la ESO en un instituto público. Al cumplir trece años decide salir a la calle y asistir a clase con un hiyab en la cabeza. Afirma que es decisión suya, por respeto a sus creencias islámicas, y que sus padres no la han obligado. La dirección del centro de enseñanza comunica a los padres que, conforme a su reglamento de organización interna, está prohibido asistir a clase con la cabeza cubierta, y que si no abandona su nueva costumbre, Fátima será expulsada del centro.

³⁵³ Cfr. CEPILLO GALVÍN, M. A., “El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)”, en VV. AA. (M.^a P. Sánchez González, coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2010, p. 32.

³⁵⁴ Cfr. CERVILLA GARZÓN, M.^a D., “Elaboración de supuestos prácticos”, en VV. AA. (M.^a P. Sánchez González, coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2010, p. 55.

³⁵⁵ Por ejemplo, el de RODRÍGUEZ GARCÍA, J. A., *Derecho Eclesiástico del Estado. Materiales y casos prácticos*, Universidad Rey Juan Carlos – Dykinson, Madrid, 2009, que incluye tanto casos prácticos como comentarios de texto. También el coordinado por OLMOS ORTEGA, M.^a E., *Religión, política y Derecho. Práctica jurídica*, Edicep, Valencia, 2007, que además facilita interesantes anexos documentales y listas de recursos electrónicos. Para la parte del matrimonio se puede utilizar el de BIANCHI, P., *¿Cuándo es nulo el matrimonio? Guía práctica de causas de nulidad para el asesoramiento jurídico de matrimonios en crisis*, EUNSA, Pamplona, 2005; también el coordinado por VIVÓ DE UNDABARRENA, E., *Causas matrimoniales. Estudio, resolución de casos y formularios*, Tirant lo Blanch, Valencia, 1998.

Por su parte, los padres de Fátima han presentado una demanda ante los tribunales para que se retire un crucifijo que existe en el vestíbulo del instituto desde su fundación, hace cuarenta años. Consideran que la presencia del símbolo cristiano vulnera su libertad religiosa.

Dé una respuesta a ambas situaciones basada en Derecho.

El planteamiento es sencillo y breve; el caso en cuestión, de máxima actualidad; las soluciones sin embargo son complejas, pero permiten abordar múltiples aspectos de la asignatura y trabajar varias competencias. Además, el debate está garantizado (lo que habrá que asegurar es que se efectúe en términos jurídicos).

Los alumnos resuelven previamente el caso en casa, y exponen las soluciones argumentadas en clase. Cada participante se dirige desde el ambón a la clase en su conjunto, cuidando el empleo de la terminología jurídica y la correcta expresión oral. Sus compañeros estarán atentos a corregir, una vez haya concluido, todo aspecto de fondo y forma que consideren errado o mejorable. Más que la respuesta correcta, que además en el caso propuesto puede variar según se introduzcan nuevas hipótesis, al profesor, que no deja de estar activo en estas clases, le corresponde tener presentes los objetivos previstos de aprendizaje y la adquisición de competencias³⁵⁶.

Considerando que en las aulas no se pueden reproducir ni alcanzar multitud de aspectos que sólo proporciona la experiencia en el mundo profesional, la realidad es que la resolución de casos prácticos no constituye sino una suerte de desarrollo teórico más o menos dinámico (el que a menudo constituyan *casos de laboratorio* lo confirma). Sin embargo, el adecuado manejo de la legislación (que es sin duda *aprender a aprender*) y las intervenciones para *decir el Derecho* en el caso, estoy convencido de que representan las formas más aproximadas a lo supone ser práctico que se pueden dar en la docencia de las ciencias jurídicas.

³⁵⁶ Cfr. FERNÁNDEZ CANO, A. C., "La resolución de casos prácticos", en VV. AA. (J. Rodríguez-Arana y R. Palomino, dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, 2009, p. 198.

Otro recurso metodológico para el Grado en Derecho consiste en el comentario de jurisprudencia, apropiado para mejorar la capacidad argumentativa, tanto en el plano teórico como el práctico³⁵⁷. Sin embargo, el trabajo sobre sentencias, en un primer curso, encontrará un lugar más adecuado en las clases teóricas, dentro de la explicación del profesor, que en las prácticas, pues el alumno todavía está poco avezado en el lenguaje y razonamientos jurídicos, que encuentran su expresión más técnica en una resolución judicial³⁵⁸. De todas formas, a través del blog el profesor puede comentar una reciente sentencia y facilitar al mismo tiempo su texto –si no es demasiado larga y compleja– para el estudiante interesado en profundizar en su contenido.

También se pueden sugerir la lectura y el comentario de un artículo doctrinal. Una sesión de clase puede dedicarse a comentar las principales ideas expresadas en los artículos recomendados. A tal fin se buscarán textos asequibles sobre cuestiones actuales, y se pueden presentar diferentes enfoques. Para los alumnos de primero puede ser más recomendable, por su escasa familiarización con el lenguaje jurídico y la complejidad de las disquisiciones doctrinales, la lectura de artículos periodísticos o de opinión³⁵⁹. Contamos con la ventaja de que prestigiosos eclesiasticistas colaboran con medios de comunicación abordando cuestiones de actualidad y de interés para el alumno de *Derecho y Factor Religioso*³⁶⁰. La vía más cómoda para presentarlos es el blog enlazado a la plataforma de docencia virtual. Pero

³⁵⁷ Cfr. GÓMEZ MANRESA, M.^a F., y PARDO LÓPEZ, M.^a M., “El análisis de la jurisprudencia como metodología docente”, en VV. AA. (E. M.^a Rubio, M.^a M. Pardo y M. Farias, coords.), *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*, Ediciones de la Universidad de Murcia, 2010, p. 67.

³⁵⁸ Cfr. *ibídem*, pp. 69-71.

³⁵⁹ Cfr. CERVILLA GARZÓN, M.^a D., “Lectura comprensiva y síntesis de artículo doctrinal”, en VV. AA. (M.^a P. Sánchez González, coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2010, p. 63.

³⁶⁰ Se pueden mencionar las colaboraciones de los Profesores Navarro-Valls con el diario *El Mundo*, Martínez-Torrón con el *ABC*, Cañamares Arribas con *La Razón*, y, en internet, de Martí Sánchez con *Análisis Digital*, entre otros. Rafael Navarro-Valls cuenta además con sendas recopilaciones de sus artículos en prensa: *El poder y la gloria* (Encuentro, 2004) y *Entre la Casa Blanca y el Vaticano* (Ediciones Internacionales Universitarias, 2009).

también se pueden llevar a clase dos artículos sobre el mismo tema que defiendan posturas diferentes: su corta extensión permite que sean leídos y comentados en poco tiempo, generando un debate entre los alumnos, divididos previamente en dos sectores a los que se ha repartido sólo uno de los artículos.

Otro recurso al que se puede acudir en estas clases es la proyección total o parcial –dependiendo de la duración y del tiempo disponible– de una película o episodio de serie televisiva que tenga que ver con la materia explicada. Hace tiempo que entre los profesores universitarios, en particular entre los de Derecho, prolifera el interés por la docencia apoyada en herramientas cinematográficas. Tan sólo me referiré a un proyecto en el que colaboro, la Red de Profesores para la Elaboración de Materiales Didácticos para la Enseñanza del Derecho a través del Cine³⁶¹, que se encarga de preparar fichas de películas con finalidad docente.

Por último quiero aludir a un aspecto que el profesor no puede descuidar en su docencia, y que resulta de especial utilidad en el desarrollo de las clases, sobre todo de las prácticas: se trata del conocimiento de los alumnos, a los que debe ser capaz de identificar por sus rostros y nombres. Esto es necesario para controlar el aprendizaje, facilitar un trato personal, y evaluar la participación. Además, al alumno le hace sentirse presente en el aula –en la que a menudo trata de esconderse o pasar desapercibido– y estimula su intervención. No es tarea fácil esta identificación, claro está, sobre todo cuando se cuenta con un alto número de matriculados. Pero se debe intentar avanzar en este conocimiento desde el primer día, al menos de los alumnos que asisten regularmente a clase y participan, que no serán todos.

3. EL USO DE LAS TIC EN LA DOCENCIA DE DERECHO Y FACTOR RELIGIOSO

³⁶¹ <http://proyectodecine.wordpress.com/presentacion/>. Tiene su origen en la Universidad de La Coruña y la coordinadora de la sección de Derecho eclesiástico del Estado es la Profesora Carmen Garcimartín Montero.

El desarrollo del proceso de Bolonia ha ido unido desde el principio a un impulso de los recursos tecnológicos aplicados a la enseñanza, las llamadas TIC –tecnologías de la información y la comunicación–, hasta tal punto que podría señalarse que esta nueva afluencia de recursos ha sido decisiva en el inicio del proceso de revisión de los paradigmas educativos en la universidad. En este sentido, sería tal vez apropiado recordar las palabras de Albert Einstein, cuando afirmó que en nuestro tiempo asistíamos a una perfección de medios y una confusión de metas. Cabría apuntar que, por muy perfectos que sean los medios o recursos, nunca podrán constituir fines en sí mismos, porque su papel es otro y subordinado; y es pertinente decirlo por si acaso fuera cierto que los emergentes recursos tecnológicos en manos de los enseñantes y de quienes les encomiendan misiones han reorientado su tarea, contribuido a revisar sus prioridades, o alterado y hasta intercambiado los conceptos de calidad y cantidad en su trabajo. Medios como los que hoy tiene la Universidad pueden ser casi omnipresentes –ordenadores para todos, proyectores en cada aula, diversos modos de comunicación virtual entre profesores y alumnos–, pero, como meros instrumentos, distan de ser todopoderosos.

Sea como fuere, hoy contamos con esos recursos y, bien empleados, pueden ser una ayuda inestimable. Entre otros aspectos, facilitan el trato personalizado con el alumno –aunque sea a distancia– y extienden la formación más allá del horario lectivo³⁶². Además, como he adelantado, han desempeñado y no dejan de jugar un papel destacado –a veces con exceso de protagonismo– en la actual definición de la labor del profesor universitario. Esto resulta patente sobre todo si tenemos en cuenta la actual necesidad de cultivar destrezas y competencias, hacia las cuales el uso de las TIC se puede orientar de forma directa³⁶³. Por eso, en un proyecto docente como éste hay que hacer alusión a ellas de esta forma genérica, pero además hay que resaltar esos recursos que van a emplearse para la realización del proyecto, y en qué forma se van a

³⁶² Cfr. MONTERROSO CASADO, E., “Los entornos virtuales de aprendizaje: una aplicación práctica”, cit., p. 319.

³⁶³ Cfr. PALOMINO LOZANO, R., “El uso de las TIC’s en la enseñanza y aprendizaje de los estudios jurídicos”, cit., p. 301.

utilizar para que obtener frutos respecto de los objetivos perseguidos. Veamos a continuación algunos de ellos:

- La plataforma de docencia virtual: El también llamado campus virtual ofrece múltiples posibilidades tanto al profesor como al alumno, aunque con frecuencia ocurre que está infrautilizado. El Profesor Palomino pone un ejemplo muy sencillo: «[E]l empleo del campus virtual como vehículo de enseñanza-aprendizaje puede superar una función de sustitutivo del servicio de reprografía, para situarnos en un escenario más enriquecedor en que (i) el propio discente debe localizar mediante herramientas informáticas la jurisprudencia propuesta por el profesor; (ii) tendrá la oportunidad en el mismo día de contestar, en forma de breve trabajo, a un cuestionario sobre el contenido fundamental de la sentencia; (iii) podrá intervenir en un debate con el resto de los alumnos en un foro virtual a partir de algunos ejemplos de la prensa, propuestos por el profesor»³⁶⁴. Se apunta el uso más frecuente (y a menudo, por desgracia, único) que se da a la plataforma de docencia virtual, como el de distribuidora de fotocopias y material complementario de la enseñanza presencial –lo cual, por supuesto no es rechazable, porque facilita la tarea de todos-; pero sobre todo se desarrollan otras potencialidades de trabajo interactivo y debate entre iguales como forma de probar los resultados del conocimiento, así como de evaluarlos, compartiendo hallazgos y dificultades, planteando preguntas y ofreciendo orientaciones³⁶⁵. Con el desarrollo de estas funcionalidades, profesor y alumno alternan roles activos y pasivos de una forma dinámica, enriqueciendo sus distintas misiones.

En Jaén contamos con la iniciativa Espacios Virtuales de la UJA, que nace a raíz de la activación de la sección de contenidos en abierto de la Plataforma de Docencia Virtual de Universidad de Jaén, basada en el sistema ILIAS. Con esta funcionalidad, los profesores y demás miembros de la comunidad Universitaria pueden publicar en abierto aquellos contenidos que consideren que pueden ser

³⁶⁴ *Ibidem*, p. 298.

³⁶⁵ Cfr. HOLGADO GONZÁLEZ, M.^a, “La tutoría dirigida como complemento en el proceso de aprendizaje. Su aplicación a una asignatura jurídica”, VV. AA. (D. García San José, coord.), *Innovación docente y calidad en la enseñanza de Ciencias Jurídicas en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Laborum, Murcia, 2007, p. 144.

de interés para la sociedad en general. La sección pública de la plataforma de docencia virtual permitirá a cualquier visitante acceder a todos aquellos contenidos en abierto que hubiera disponibles. Los diferentes colectivos de la UJA tanto del PDI como del PAS, pueden solicitar al Servicio de Informática la creación de espacios virtuales en abierto o restringidos para disponer de un entorno donde compartir información y colaborar utilizando las diferentes funcionalidades que aporta la plataforma: foros, chat, correo, intercambio de información, encuestas, etc.³⁶⁶

- Foros de debate³⁶⁷: La plataforma de docencia virtual permite emplear recursos *on-line* para mantener un debate abierto con los alumnos dentro un margen temporal flexible, aproximadamente paralelo al desarrollo de las clases presenciales, de modo que puedan participar desde casa o acudiendo a un ordenador de la universidad, dentro de un horario abierto, sin el obstáculo del retraimiento que a veces se da en el aula y que coarta las contribuciones de algunos. Un foro virtual es un espacio de comunicación en internet donde un usuario puede escribir un mensaje que después podrá ser contestado por otro, iniciándose así una cadena de diálogo, o sucesión de intervenciones, visible y ordenada cronológicamente en la que podrán participar nuevos usuarios, para lo cual deberán registrarse o no, según las características del foro en cuestión. El foro generalmente se crea en torno a un tema o materia, y cada una de las cadenas que se forman dentro de él se constituye a partir de una cuestión más concreta. Las aportaciones de los participantes en el foro, cada una asentada en una particular reflexión y portadora de una información propia –e incluso documentación, que puede adjuntarse en forma de archivos– contribuyen a la búsqueda de una solución, a la aclaración de errores y, en términos más ambiciosos, a la elucidación de la verdad. La discusión es grupal y sin embargo no hay límite de participantes, todos pueden “escucharse” o leerse entre sí, y todas las aportaciones valen formalmente lo mismo, aunque luego el contenido

³⁶⁶ Cfr. <http://victic.ujaen.es/node/133>.

³⁶⁷ He trabajado la cuestión de los foros y blogs en LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, Á., «El empleo de espacios virtuales para el debate: foros y blogs», en VV. AA. (L. Cotino Hueso, M. A. Presno Linera, coords.), *Innovación educativa en Derecho constitucional. Recursos, reflexiones y experiencias de los docentes*, 2010, ISBN 879-84-693-0407-0, p. 271.

haga prevalecer a unas sobre otras. Se habilitará un foro en la asignatura, que funcionará a iniciativa de los alumnos, quienes lo pueden emplear para resolver dudas académicas entre ellos, o para proponer temas de discusión. Las intervenciones del profesor se limitarán a aclarar dudas que no pueden resolver los compañeros o a moderar debates.

- Blogs: Los blogs son diarios electrónicos o cuadernos de bitácora en la red, donde sus autores –en este caso, el profesor– publican, de manera regular y ordenadas de forma cronológica inversa, una serie de reflexiones a modo de artículos breves, conocidas como entradas o *posts*, elaboradas con materiales propios o ajenos, sobre un tema o una miscelánea de temas, y con la posibilidad de comentarios por parte de terceros. Sobre esta base, cabe añadir multitud de recursos a voluntad del autor, desde el principal de incluir hipervínculos o enlaces con otros sitios web, hasta la de introducir archivos de texto, imagen, audio, o vídeo, y mecanismos de sindicación con agregadores de noticias, entre otras muchas opciones, como motores de búsqueda, control de visitas, etc. El visitante del blog –el alumno– puede incluir sus comentarios, y de este modo convertirse en una especie de co-autor del blog, siempre que los comentarios tengan sustancia, frecuencia y entidad suficientes, que serán los criterios para evaluarlos. La asignatura *Derecho y Factor Religioso* dispone de dos blogs, que ya he empleado en otros cursos, con los títulos “Derecho y factor religioso” y “Amor y matrimonio”.

- Tutorías virtuales: tradicionalmente se ha entendido la tutoría como un espacio del tiempo que el profesor pasa en su despacho dedicado a atender consultas de los alumnos sobre la asignatura, de escaso uso por estos y de mayor actividad en los alrededores del examen, en definitiva, un instrumento muy poco aprovechado por lo general³⁶⁸. Así concebida, afecta tan sólo al tiempo de presencia del profesor en el lugar de trabajo. Sin embargo, ahora se pretende reconvertir en un método docente, destinada dar coherencia a la

³⁶⁸ Cfr. HOLGADO GONZÁLEZ, M.^a, “La tutoría dirigida como complemento en el proceso de aprendizaje...”, cit., p. 133.

enseñanza, y a hacer el seguimiento del proceso de aprendizaje del alumno³⁶⁹. La tutoría puede ser grupal y personal, y esta última además puede ser *on-line*³⁷⁰, lo que implica el empleo de chats a unas determinadas horas o, lo que me parece más recomendable, del correo electrónico, que no tiene límite horario para las preguntas ni para las respuestas. En cualquier caso, se opte por un modelo u otro, preferentemente el tutor debe buscar un seguimiento y un trato de carácter personalizado, lo que le dirige a un alumno concreto. En este sentido el estilo que se dé al trato con el alumno resulta crucial para el éxito de la tutorización, y en ello todavía se puede aprender de los antiguos maestros, en el sentido de entender la tutoría como el «arte de mantener de mantener un justo equilibrio entre la supervisión cercana y el respeto al estilo personal del asesorado por parte del tutor, y la diligencia para solucionar los interrogantes en el momento oportuno»³⁷¹.

4. EVALUACIÓN

En este punto debo hacer una reflexión previa. Dentro de los vicios (político-pedagógicos) a los que se ha asistido en los últimos años, está el del igualitarismo presuntamente democrático trasladado al ámbito de la educación. El gran C. S. Lewis se manifestaba a favor de un sentido democrático que permitiera a todos acceder sin discriminaciones a la educación, pero al mismo tiempo estaba en contra de un igualitarismo de hecho entre los estudiantes, con independencia de su trabajo o de sus talentos, porque «bajar el nivel o enmascarar las desigualdades es fatal»³⁷². Lo desastroso de esta estrategia lo

³⁶⁹ Cfr. ÁLVAREZ ROJO, V., “El EEES: una oportunidad para reorientar la docencia universitaria”, en VV. AA. (M.^a R. León Benítez, coord.), *La Licenciatura de Derecho en el contexto de la convergencia europea*, Tirant lo Blanch, Valencia, 2007, p. 117.

³⁷⁰ LÓPEZ-SIDRO LÓPEZ, Á., «Reflexiones en torno a la relación profesor-alumno en la tutoría online», en *Res Novae Cordubenses*, núm. 3 (2005), pp. 165-184.

³⁷¹ PÉREZ-MADRID, F., “La docencia del Derecho canónico en el Espacio Europeo de Educación Superior”, en VV. AA., *Ius et Iura. Escritos de Derecho eclesiástico y de Derecho canónico en honor del profesor Juan Fornés*, Comares, Granada, 2010, p. 937.

³⁷² LEWIS, C. S., *El diablo propone un brindis*, Rialp, Madrid, 2002, p. 22.

estamos contemplando actualmente, porque su uso se ha extendido, con soporte legislativo, sobre todo en la enseñanza obligatoria; pero no cabe duda de que este mal se inmiscuye de igual modo en la universidad. También Lewis lo denunciaba en su época: «En las universidades, los exámenes se deben plantear de modo que la mayoría de los estudiantes consiga buenas notas»³⁷³. Esta aberración se ve alentada por la consideración del número de aprobados en una asignatura como indicio de calidad de la docencia impartida. Aunque no se puede decir que esto provoque evaluaciones o notas *inadecuadas* de forma generalizada, no cabe duda de que algunos sucumbirán a la tentación de *facilitar las cosas* para obtener esos resultados que a todos parecen contentar... menos a la docencia en sí misma.

Lo referido justificaría un hondo rechazo hacia la facilidad en las pruebas de evaluación por parte profesores honrados, y así ocurre en casos que incluso se van al otro extremo, pergeñando exámenes de honda complejidad o jactándose de obtener un bajo número de aprobados. Esto no constituye menos corrupción del sistema que lo anterior. Se da en ambas situaciones una clara distorsión del procedimiento, pero se puede corregir. Solamente se logra cuando la evaluación deja de ser la obtención de un puntual y exitoso resultado (el aprobado o la buena nota) y se convierte en parte del proceso de aprendizaje. Dicho de otra forma, el examen cobra pleno sentido, y también la calificación del mismo, cuando se parte del principio de que el que aprenda va a aprobar (o más), mientras que aquel que no lo consigue es sencillamente porque no ha realizado el proceso de aprendizaje. La búsqueda del *aprobado para todos*, en tal caso, es posible y hasta deseable si lo que se está concibiendo es un *aprendizaje para todos*, de lo cual lo primero es tan sólo una constatación.

Hay que, en primer lugar, ser capaces de distinguir entre la asignatura y la calificación obtenida, y, en el lugar en el que estamos, entre la nota y la evaluación. Se debe desterrar la idea –en los profesores y en los alumnos– de que la segunda solamente tiene el valor que le da la primera. El examen no es la consecución de una nota, meramente, sino un mecanismo para aprender, un aspecto más del aprendizaje, aunque dé como resultado una calificación.

³⁷³ *Ibidem*, p. 46.

Por eso se debe tener en cuenta, a la hora de diseñar la asignatura, que el objetivo de la evaluación en el nuevo contexto académico no es obtener una nota que mida el grado de conocimiento alcanzado, sino contribuir al aprendizaje, atendiendo a las competencias que se quieren adquirir³⁷⁴. Es decir, se evalúa respecto de las competencias definidas para la asignatura, porque lo que se pretende no es conseguir conocimientos, sino saber qué hacer con ellos³⁷⁵.

Que el objetivo sea aprender, no aprobar (tanto para el profesor como para el alumno), e insistir en que el que aprenda aprobará. Para evitar que esta afirmación resulte una falacia (y, según el método empleado, podría llegar a serlo; incluso también, lo que resultaría más desconcertante, lo contrario), el sistema de evaluación debe ser diseñado conforme a ese fin, de manera que permita comprobar el aprendizaje logrado; y no sólo eso, pues debería ser asimismo parte del proceso de aprender.

Esto implica que la prueba o pruebas evaluativas deber estar insertas congruentemente en dicho proceso, en coherencia con el método general empleado y los objetivos pretendidos³⁷⁶. Por el contrario, si se trata de un ejercicio que rompe el proceso y coloca a los alumnos ante un desafío nuevo y desconocido, desvinculado del proceder seguido durante el curso y del trabajo desarrollado hasta entonces, provocará una dispersión o al menos una división del esfuerzo, que se aplicará sin sentido en distintas direcciones, y dará como

³⁷⁴ Cfr. LÓPEZ ÁLVAREZ, L. F., “Métodos de evaluación”, en VV. AA. (J. Rodríguez-Arana y R. Palomino, dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, 2009, p. 356.

³⁷⁵ Cfr. MESEGUER VELASCO, S., “Competencias genéricas y específicas: precisión de conceptos”, en VV. AA. (J. Rodríguez-Arana y R. Palomino, dirs.), *Enseñar Derecho en el Siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*, Aranzadi, Cizur Menor, 2009, p. 93.

³⁷⁶ Cfr. PARDO LÓPEZ, M.^a M., RUBIO FERNÁNDEZ, E. M.^a, y FARIAS BATLLE, M., “Catálogo de buenas prácticas para la docencia adaptada al ECTS en la Facultad de Derecho: Breve introducción”, en VV. AA. (E. M.^a Rubio, M.^a M. Pardo y M. Farias, coords.), *Buenas prácticas para la docencia del Derecho adaptada al ECTS*, Ediciones de la Universidad de Murcia, 2010, p. 20.

resultado una información acerca de algunas tareas realizadas por el alumno, pero no valdrá para considerar globalmente su aprendizaje³⁷⁷.

Tampoco las preferencias del alumno son las mejores orientadoras a la hora de determinar los métodos de evaluación, pues su obsesión por *quitarse* asignaturas o al menos parte de la materia puede llevar a decantarse por sistemas poco propicios para el verdadero aprendizaje, y más parecidos a los que tanto se cuestionan por ser fundamentalmente memorísticos o superficiales. Esto, sin embargo es prácticamente inevitable si no se acomete un procedimiento coherente y motivado desde el mismo diseño de la asignatura y de su metodología general. Pretender, ya a final del curso, que el método evaluativo sea profundo, completo y vinculado al aprendizaje, si antes no se han dado los pasos conducentes a ello, será incomprensible y desalentador para el alumno. Éste se debe ir convenciendo poco a poco de las bondades y la lógica del sistema propuesto; pero el profesor debe ayudar a este convencimiento, no pretender (como ocurría tradicionalmente) que el alumno lo comprenda todo simplemente porque es su obligación: enseñar a aprender tiene un gran componente de motivación y responsabilidad que el docente debe contribuir a desarrollar³⁷⁸. Esta dimensión formativa es la que exige, entiendo, el proceso de Bolonia.

³⁷⁷ «La disociación de los dos procesos provoca consecuencias perturbadoras en ambos, pues a la vez que fomenta el aprendizaje estratégico, se distorsiona la medición realizada por la evaluación. En el primer caso, el alumno pone más interés en saber qué clase de preguntas pueden aparecer en el examen, centrándose así en lo que se ha dicho en clase, en vez de fomentar la capacidad de razonar con conceptos e información. En cuanto a la distorsión de la medición efectuada, debe tenerse en cuenta que la introducción del crédito europeo supone evaluar tanto conocimientos como competencias, de manera que hay que evaluar lo que se ha aprendido, no lo que se sabe. La prueba evaluadora debe medir conocimientos y capacidades y la mejor manera de asegurar que se mantiene el equilibrio seguido durante el aprendizaje es utilizar una prueba similar a las realizadas durante el desarrollo del curso» (LÓPEZ ÁLVAREZ, L. F., "Métodos de evaluación", cit., p. 364).

³⁷⁸ «De esta manera, se ayuda a los alumnos a comprender su progreso en el aprendizaje, fomentando su responsabilidad. En realidad, la auténtica labor evaluadora es la que permite que el alumno sea el primer interesado en su aprendizaje» (ibídem, p. 364). La responsabilidad no viene dada en los alumnos que llegan a la Universidad, y no se puede esperar que reciban con alborozo –sin previa motivación– un sistema que les exige asumir un

Se pueden reconocer en la evaluación dos funciones: una acreditadora o de calificación, y otra propiamente evaluadora. La primera sirve para certificar que el alumno posee la capacidad necesaria para el desenvolvimiento en una profesión fuera de las aulas. La segunda se vincularía con el aprendizaje, y sirve para conocer los resultados que se dan dentro de ese proceso³⁷⁹. Pero tal vez el docente universitario se haya ceñido a la función acreditadora de la evaluación por el gran número de alumnos a su cargo; y no parece que este riesgo vaya a desaparecer con la implantación del EEES.

Se apuesta, en el caso de la asignatura *Derecho y Factor Religioso*, por un tipo de evaluación combinada, que paso a describir en su conjunto, para explicar después algunos detalles de sus aspectos más destacados. Como es lógico y preceptivo, esta información está a disposición del alumno desde el principio, y se puede conocer a través de la guía docente.

En *Derecho y Factor Religioso* se evalúa el dominio y comprensión de los conceptos que integran la materia a través de una prueba mixta de Derecho sustantivo, tipo test y desarrollo, que supondrá el 50% de la nota final. Se comprueba así fundamentalmente la adquisición de la competencia CG1, relativa al saber, con atención a los resultados fijados para la asignatura. Otra competencia que se trabaja con la parte de desarrollo de este examen es la capacidad de redacción y argumentación jurídica, que aunque no es una de las competencias específicamente señaladas para nuestra materia, es indudable que resulta fundamental como destreza instrumental que se debe adquirir desde el inicio del primer ciclo, pues se acostumbra a los estudiantes a expresarse correctamente en este peculiar ámbito³⁸⁰.

El examen tipo test es el principal recurso evaluativo que se prevé en la asignatura de *Derecho y Factor Religioso*. Se aprecian en él las virtudes de permitir el examen de todo el programa de la asignatura y la objetividad de la

papel más activo en su aprendizaje (cfr. LLORENTE GÓMEZ DE SEGURA, C., “La lección expositiva en materias jurídicas”, cit., p. 126).

³⁷⁹ Cfr. LÓPEZ ÁLVAREZ, L. F., “Métodos de evaluación”, cit., p. 364.

³⁸⁰ Cfr. RODRÍGUEZ DE ALMEIDA, M.^a G., “Catálogo de competencias necesarias en el Grado en Derecho”, cit., p. 114.

corrección, aunque ésta última exige un previo esfuerzo para la formulación objetiva de las preguntas y la concreción y claridad de las respuestas³⁸¹. La finalidad de este tipo de evaluación es comprobar si el alumno ha adquirido los conocimientos teóricos más relevantes de la materia. Con lo dicho, se descarta que este procedimiento vaya a caer en uno de los defectos que se suelen señalar en el test, el de *la valoración del conocimiento irrelevante*³⁸², esto es, la formulación de preguntas rebuscadas, que el alumno no se pueda esperar, para acreditar que su estudio ha entrado hasta los rincones más recónditos del programa. No es la intención de este profesor juzgar al alumno por su amor al detalle, aunque pueda ser un mérito a tener en cuenta, que podrá demostrar en otros momentos del curso. Tampoco parece una buena práctica docente la de plantear cuestiones de forma oscura o ambigua, a modo de acertijos, pues se pierde de vista la finalidad de la evaluación³⁸³. Como ya se ha insistido, se trata de que el alumno *al menos* conozca lo importante, que es en lo que se insiste, y esta prueba trata de poner de manifiesto que así es. No es poco logro, ni para el profesor ni para el alumno, que el alumno domine los puntos clave de la asignatura, ni creo que sea pecar de poca ambición el tenerlo como un éxito.

El modelo de test que planteamos valora sobre todo el conocimiento memorístico, y la razón es la siguiente: tratándose de una asignatura que no exige la retención una gran cantidad de datos (hay articulados normativos a tener muy en cuenta, pero sólo se pretende un conocimiento preciso de los más importantes), sino que más bien consiste en desarrollo y relación de conceptos con un razonamiento jurídico, sucede que a menudo se confunde esto con la simple verborrea, olvidando aquellos (pocos) datos concretos que es preciso conocer, que no sólo se refieren a disposiciones de nuestro ordenamiento, sino a denominaciones y conceptos que se deben conocer con

³⁸¹ Cfr. ZURITA MARTÍN, I., "Exámenes tipo test", en VV. AA. (M^a P. Sánchez González, coord.), *Técnicas docentes y sistemas de evaluación en Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2010, p. 92.

³⁸² Cfr. LLEBARÍA SAMPER, S., *El proceso Bolonia: La enseñanza del Derecho a juicio...*, cit., p. 253.

³⁸³ Cfr. ZURITA MARTÍN, I., "Exámenes tipo test", cit., p. 93.

exactitud. Para asegurar estos se hace la prueba tipo test, y para evaluar el aspecto argumentativo y razonador se reserva la segunda parte del examen.

Esta prueba se completaría con una pregunta de desarrollo, en que el alumno se enfrentaría al planteamiento de un problema que le obligase a relacionar conocimientos del programa, sin reproducir estrictamente un epígrafe del mismo. No hay una única respuesta válida, de modo que se valorará su capacidad de argumentación jurídica en su expresión escrita, y también la reflexión desde la normativa vigente, no la mera facilidad del alumno para explayarse.

La prueba se califica como sigue: cada pregunta del test vale 0,3 puntos, y por cada dos respuestas erróneas se resta una correcta (así se evitan las respuestas acertadas al azar); el valor de la pregunta de desarrollo es de 4 puntos. En total, 10 puntos.

Otro aspecto de la evaluación procede de la entrega de los casos-problemas resueltos correctamente, donde se trabaja las competencias CG2 (resolución de problemas) y CG12 (reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad, especialmente en algunos de los casos propuestos); para valorarlas, en cada trabajo se analiza su estructura, la argumentación jurídica, con base en principios constitucionales y valores éticos (que nos remiten a las competencias CE3 y CE11), el uso de fuentes (CE4), y la capacidad de exposición escrita u oral (CE5), con atención la ortografía y presentación, pudiendo suponer hasta un 30% de la nota final. Finalmente se valora la participación activa en las clases y la intervención, a través de la plataforma de docencia virtual, en foros y blogs, con valoración de todas las competencias mencionadas, hasta un 20 % de la nota final.

Es necesario obtener un mínimo de 4,5 (sobre 10) en la prueba de Derecho sustantivo para que se computen el resto de conceptos evaluativos de cara a la nota final. Además, no se podrá obtener Matrícula de Honor con una falta de ortografía (excluido el uso de tildes, signos de puntuación y mayúsculas) en los exámenes o trabajos, ni Sobresaliente con dos faltas ni Notable con cinco. Por último, se tendrán en cuenta la redacción y la precisión terminológica.

Los casos prácticos permiten evaluar competencias y habilidades distintas a las del examen final: la expresión oral del alumno, su capacidad de improvisación e iniciativa, el manejo de materiales bibliográficos o documentales³⁸⁴. En el examen se podrán comprobar sus cualidades para la redacción y la sistematización. En ambos, lo fundamental, que es la capacidad de argumentación jurídica.

La mayor parte de sistemas de evaluación no dejan tiempo para corregir los errores, salvo repetir la evaluación en otra convocatoria, y eso disminuye las potencialidades de la evaluación como elemento de aprendizaje. Por eso es importante cuidar el sistema de revisión de exámenes y la atención de reclamaciones por parte de los estudiantes³⁸⁵, para que no sea un trámite burocrático que trata con indiferencia al alumno, sino una oportunidad para explicarle sus fallos y aconsejarle para un mejor aprendizaje de la asignatura. Como no todos los alumnos acuden voluntariamente a estas revisiones, si el profesor estima que se puede derivar algún bien de ello, puede citar personalmente a algunos alumnos (no merece la pena hacerlo con aquellos que han demostrado un nulo interés por la materia).

5. MATERIAL DOCENTE

Ciertamente, existen manuales muy buenos sobre la materia propuesta, pero ninguno que responda exactamente a sus objetivos ni abarque todos los aspectos contemplados en el programa, porque, como indicaba al inicio, se postula en esta materia una visión más amplia que la que habitualmente se ofrece en *Derecho eclesiástico del Estado*.

Por eso, un aspecto que debe comprender este proyecto docente es el de la elaboración de un manual, cuyo índice respondería al programa de la asignatura, y que iría por tanto en la línea, dicho con palabras del Profesor De la Hera, de esos «manuales que lo reúnen todo, constituyendo la más completa

³⁸⁴ Cfr. SELMA PENALVA, A., “Los casos prácticos como herramienta docente”, cit., p. 46.

³⁸⁵ Cfr. PARDO LÓPEZ, M.^a M., RUBIO FERNÁNDEZ, E. M.^a, y FARIAS BATLLE, M., “Catálogo de buenas prácticas para la docencia adaptada al ECTS en la Facultad de Derecho: Breve introducción”, cit., p. 21.

oferta posible de Derecho matrimonial canónico y eclesiástico»³⁸⁶. El manual «constituye una herramienta de trabajo poderosa (convenientemente empleada) y exigente de una mayor compenetración con el profesor, con su plan docente»³⁸⁷. Sin embargo, no puede sustituir al profesor, hacerlo inútil³⁸⁸, ni tampoco convertirse en un lastre añadido al trabajo del alumno. Debe servir a ambos, y por tanto integrarse en el plan docente, completándolo e hilvanando sus diferentes aspectos.

La enorme carga de asignaturas que deben afrontar los alumnos les dificulta en gran medida el tener que acudir a cuatro o cinco manuales para completar las clases; es deseable que exista uno y que responda en la mayor medida posible al programa, porque de esta manera pueden completar sin dificultad la explicación de las clases teóricas, y estas no tienen que someterse rígidamente a la exposición de los epígrafes del programa, de modo que el profesor goza de mayor flexibilidad para organizar sus clases dentro del calendario académico y en cuanto al contenido. Esto no quita que exista una bibliografía complementaria, y algunas lecturas de necesaria prescripción, porque completan la formación que se pretende en el alumno; pero sin que de ningún modo sean el mecanismo habitual para suministrar el núcleo teórico de la asignatura.

Ese otro material bibliográfico sugerido incluye desde manuales a lecturas de interés para formación de un universitario y joven jurista, y que en el primer curso del Grado deben cumplir la función de estimular su interés por el Derecho y el saber en general, abrir su apetito de lectura y formar su capacidad de análisis y reflexión desde la obra de autores consagrados. También se incluye una lista películas recomendadas, porque hoy en día el cine es un

³⁸⁶ DE LA HERA-PÉREZ CUESTA, A., “El Derecho Canónico matrimonial en el marco de la enseñanza universitaria. A propósito de la 5ª edición del manual de Derecho Matrimonial Canónico de Juan Fornés”, en *Ius Canonicum*, vol. XLIX, núm. 98 (2009), p. 704.

³⁸⁷ LLEBARIA SAMPER, S., *El proceso Bolonia: La enseñanza del Derecho a juicio...*, cit., p. 172.

³⁸⁸ «Debe hacerse útil el profesor por el valor añadido que aporta» (ibídem, p. 190).

apoyo cada vez más extendido en la docencia universitaria³⁸⁹, y, más allá de modas, pone en imágenes de fácil asimilación nociones que a veces al profesor le cuesta exponer con los medios que dependen de su palabra; además, una película, o algunas escenas seleccionadas, pueden ser un perfecto estímulo para un debate sobre cuestiones planteadas en la asignatura.

Por último, y no es lo menos importante, los alumnos tienen que saber manejar la legislación, con la que se pueden familiarizar a través de los diferentes compendios o repertorios sobre la normativa propia de nuestro estudio que ofrecen las editoriales. Entiendo que, al margen del desarrollo de su capacidad de argumentación jurídica, ésta es la verdadera práctica que se puede hacer en la Universidad, porque se encontrarán con que el trato con la ley publicada es imprescindible para cualquier profesión jurídica a la que se dediquen en el futuro.

³⁸⁹ Véase, entre otros muchos trabajos, CANO GALÁN, Y., “Derecho y cine: implementación y diseño de una estrategia docente en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior”, comunicación al III Congreso Nacional de Innovación Docente en Ciencias Jurídicas (<http://www.uv.es/derechos/innovacionconstitucional.pdf>).