

UNA FORMA DE ENSEÑAR EL DERECHO CONSTITUCIONAL

Por

FRANCISCO JAVIER MATIA PORTILLA
Profesor (ApC) de Derecho Constitucional
Universidad de Valladolid

javierfacultad@gmail.com

Revista General de Derecho Constitucional 21 (2015)

RESUMEN: En este trabajo se pretende mostrar una concreta forma de enseñar el Derecho Constitucional, que se basa en dos pilares: aprendizaje cooperativo y evaluación continua. Estas premisas inciden en la forma de afrontar las clases teóricas y prácticas de la asignatura, así como de otras propuestas docentes (como son los seminarios de Derecho Constitucional) y actividades extraacadémicas. Al hilo de cada una de ellas se indican sus bondades pedagógicas y, cuando procede, sus carencias.

PALABRA CLAVE: Derecho Constitucional; argumentación jurídica; sentido crítico; evaluación docente; actividades extraacadémicas.

SUMARIO: I- Intenciones y presupuestos. II. La evaluación continua vs. la ordinaria. III. Las clases teóricas. IV. Las clases prácticas. V. Los Seminarios de Derecho Constitucional como una componente de la evaluación continua. VI. Las actividades extra académicas. VII. Algunas consideraciones suplementarias.

A PARTICULAR WAY OF TEACHING CONSTITUTIONAL LAW

ABSTRACT: This paper deals with a particular way of teaching Constitutional Law, based on two pillars: cooperative learning and continuous assessment. Both issues are connected to the way theoretical and practical lessons of the subject are given, as well as to other actions (Constitutional Law Seminars), and extracurricular activities. Precisely at all of them, the pedagogical pros and cons are showed.

KEY WORDS: Constitutional Law; Law Reasoning - Critical Sense; Pedagogical Assessment; Extracurricular Activities.

I. INTENCIONES Y PRESUPUESTOS

Aunque siempre me he negado a dedicar los ejemplares de mis trabajos que he regalado a mis colegas y amigos, me siento moralmente obligado a dedicar este trabajo a mis compañeros de Departamento y a mis alumnos. A los primeros porque desde que me integré en el área de Derecho Constitucional de la Universidad de Valladolid (en puridad ya antes, como estudiante) se me enseñó que era una tarea esencial tratar de

ser un buen docente y transmitir de la mejor forma posible los conocimientos de nuestro saber jurídico. Habiendo tenido modelos como los profesores Biglino o Rey, por citar dos de los profesores que conocí en mi etapa de alumno, resulta difícil ser un mal profesor. Pero también he aprendido mucho de los estudiantes. Y no es un tópico. Con ellos he experimentado muchas iniciativas. Algunas fueron exitosas y otras no. Esos aciertos y errores me han permitido ir mejorando también como docente (o eso espero).

Hay un viejo dicho que dice que cada maestrillo tiene su librillo, y yo vengo a hablaros del mío. Soy plenamente consciente de que mi forma de explicar el Derecho Constitucional ni es muy distinta a otras muchas ni se encuentra desprovista de objeciones (algunas me siguen planteando dudas a fecha de hoy), pero es la que me ha parecido más útil.

Antes de comenzar a desarrollar los diferentes aspectos que me parece oportuno resaltar, me parece conveniente partir de una serie de presupuestos, fácticos, que contextualizan todo lo que se dirá a continuación.

En primer lugar, la articulación de Derecho Constitucional se hace en dos asignaturas troncales en mi Facultad. Una, en primero, de 9 créditos, en la que se explica la historia del Estado constitucional (primer cuatrimestre), las fuentes del Derecho y el principio representativo (segundo cuatrimestre). Durante el primer curso hay tres horas semanales de clase, que se articulan en dos sesiones (una de dos horas y otra de una). En Derecho Constitucional II, de 7,5 créditos, explico los derechos fundamentales (primer cuatrimestre) y la estructura orgánica del Estado constitucional español (segundo cuatrimestre). Mientras que en el primer cuatrimestre se repite el mismo esquema de clases que en primer curso, en el segundo cuatrimestre solamente cuento con una sesión semanal de dos horas.

Dado que estoy en un campus con un volumen moderado de estudiantes, me he visto inicialmente obligado a impartir, simultáneamente, ambas asignaturas. Este hecho, que provocó mucho más trabajo durante los primeros años (siempre es más cómodo y fácil dar dos grupos de una misma asignatura que ocuparse de dos disciplinas simultáneamente), se he revelado con el tiempo como una suerte. Una suerte porque te permite comprobar los avances de los estudiantes durante la mitad de su carrera, porque genera vínculos sólidos con ellos, y porque te permite establecer una forma de trabajo con ellos y, y esto es lo mejor y a lo que me referiré más adelante, entre ellos. Y también tiene efectos en la forma de elaborar la guía docente. Por ejemplo, incluir en las guías docentes de primer y segundo curso el programa general de la asignatura de Derecho Constitucional, para que puedan tener una visión global de los contenidos de las dos asignaturas, así como se distribuye en el tiempo (cuatrimestres) su aprendizaje.

En segundo lugar, mi grupo tiene un tope natural de cuarenta estudiantes porque se imparte las clases en un Aula de Informática y esta es la máxima capacidad que poseen en mi Facultad. Todos ellos trabajan a diario con la plataforma moodle, en la que se recogen los materiales a los que aludiré a continuación, y la planificación temporal del curso. Aunque esta plataforma permite muchos más usos (foros, wikis, etc), el uso que de estos recursos hacen los estudiantes son, en la práctica, limitados y se vinculan a los momentos donde están obligados a ultimar determinadas tareas.

En tercer lugar, el nivel de los estudiantes del Grado de Derecho en Segovia no es, en principio y por lo general, especialmente alto. Este es un dato fáctico que también hay que tomar en consideración. Aunque siempre hay algunos estudiantes que destacan por su grado de implicación y por su madurez, debe recordarse que el Derecho Constitucional comienza a estudiarse en el primer curso del Grado. Esto implica que el alumno está aterrizando en la Universidad y en la titulación. No es sorprendente que todo esto cause cierta parálisis inicial en nuestros estudiantes hoy (como también nos ocurrió a nosotros). Nuestra obligación, creo, consiste en ayudarles a superarla a través de una planificación docente que les ayude a programar y ordenar su trabajo, a entrar en una dinámica regular de trabajo que les vaya introduciendo no solamente en nuestro concreto saber, sino también en el mundo del Derecho en general (terminología, argumentación jurídica, etc.)

En cuarto y último lugar, estamos condicionados, obviamente, por Bolonia. A mi modesto entender, el nuevo plan de estudios de mi Facultad es letal para el aprendizaje del Derecho. No solamente por su duración (muy inferior a los cuatro años formales, si se descuentan las prácticas y el trabajo de fin de grado), sino también por su estructura. Sin mitificar el plan de estudios de 1953, tenía todo el sentido que los estudiantes conocieran las fuentes del Derecho (Derecho Constitucional I) antes de adentrarse en el estudio del Derecho Penal o Civil, cosa que hoy no ocurre. Como parece que la tendencia es que podríamos ir (iremos, apostarí) a un plan de tres años (ósea, dos y medio), estos problemas se agravarán en el futuro. Y eso me lleva a pensar dos cosas. La primera es seguirme alegrando de que Medicina quedará al margen de Bolonia por lo que nos toca a todos. La segunda es que tenemos que animar a nuestros estudiantes a que se tomen la carrera de Derecho muy en serio si, además de ser graduados en Derecho, aspiran a ser juristas.

Acaso no sea preciso añadir que mis serias y profundas discrepancias con Bolonia nada tienen que ver con la forma de enseñar el Derecho. Justificar esta afirmación resulta sencillo si recuerdo que tengo el honor de pertenecer al área que hace muchos años lanzó una página de materiales de Derecho Constitucional que, aunque desfasada, sigue recibiendo miles de visitas cada año. Para mí fue una sorpresa saber que

organizar actividades extraacadémicas (por ejemplo cineclubs jurídicos, que llevo articulando desde finales del Siglo XX) era hacer Bolonia. Permittedme discrepar de esta idea. Una cosa es que estas metodologías sean convenientes, que lo son, y otras asumir como positiva la desafortunada alteración de los planes de estudios (para empeorarlos, claro).

Por cierto, una de las dudas que plantea el nuevo régimen de Bolonia es si se puede imponer o no la presencia de los estudiantes en el aula. Mi sensación inicial era que sí, y que por eso se abría la posibilidad de matricularse de cuatrimestres sueltos. Sin embargo, siempre que he estado en un foro relacionado con Bolonia y he formulado esta pregunta he obtenido la misma respuesta: es mejor fomentar la presencia del estudiante que imponerla. Dejando de lado que esta respuesta no es estrictamente congruente con la pregunta realizada resulta al menos discutible que se pueda imponer la presencia del estudiante en el aula. Y esto constituye un problema si defiendes, como yo hago, el aprendizaje cooperativo.

Para mí resulta evidente que si las clases se aprovechan bien y se consigue atraer la curiosidad y la implicación del estudiante, el aprendizaje resulta mucho más fácil para los estudiantes y mucho más útil para su formación. Se fomenta el aprendizaje lógico (en lugar del conocimiento memorístico), el sentido crítico (puesto que se contrastan opiniones) y el interés por la materia. Por estas razones ni nunca me ha parecido útil que el estudiante conozca de memoria el número de una Sentencia del Tribunal Constitucional, ni el tener literal de preceptos normativos, ni he dejado de pensar que la principal habilidad de un estudiante debe ser su curiosidad y su principal formación el aprendizaje de la argumentación jurídica. Esto no quiere decir que no haya conocimientos teóricos que el estudiante debe aprender de memoria (el número de diputados en el Congreso, o su distribución en las distintas circunscripciones electorales), pero me parece más relevante que sea capaz de enfocar un problema jurídico y sepa dónde buscar las normas que pueden ser útiles en su resolución. Optar, como aquí se hace, por fomentar el sentido crítico del estudiante y por desarrollar sus habilidades en la construcción y deconstrucción de la argumentación no es un camino alternativo al conocimiento. Éste resultará esencial para poder desarrollar plenamente sus competencias y habilidades.

Dado que no sé si se puede imponer la presencia del estudiante, aunque esté persuadido de la utilidad del aprendizaje cooperativo, he optado por tomar una primera decisión pedagógica: la instauración de un modelo de evaluación continua que convive con el ordinario.

II. LA EVALUACIÓN CONTINUA VS. LA ORDINARIA

Los estudiantes pueden optar, al comenzar el curso escolar, por el modelo ordinario o por la evaluación continua.

El modelo ordinario es muy sencillo. El estudiante va a clase cuándo y cómo quiere. Cuando va está obligado, eso sí, a realizar las mismas tareas que sus compañeros que han optado por evaluación continua. No se les discrimina de ninguna forma.

La evaluación ordinaria de los estudiantes es la prevista con carácter general en la guía docente (un examen parcial, un examen en junio y otro en julio). Lo que sí conviene reseñar es el tipo de examen que, en las convocatorias de junio y julio, se compone de tres partes:

(a) Test eliminatorio. Se le realizan diez preguntas. Para superar esta prueba tienen que acertar, cuando menos, seis respuestas. Si no lo hicieran, aquí concluiría su examen. Si obtienen seis o más aciertos, se porcentuará esta calificación que influirá en un 20% de su nota final.

(b) Prueba oral. Se preguntarán al estudiante tres (si va con el segundo parcial) o cuatro preguntas (si van con toda la asignatura). Debe obtener, al menos, un tres sobre diez en cada una de las preguntas, y superar el examen con un cinco. La calificación obtenida influirá en un 30% de su nota final.

(c) Supuesto práctico. Se plantea un supuesto práctico que el estudiante debe resolver a través de las concretas cuestiones que se le planteen. En cada una de ellas debe tener un mínimo de tres sobre diez, y superar globalmente la prueba con un cinco. La calificación obtenida en esta parte del examen influirá en un 50% de su nota final.

La estructura de este examen tiene que ver con el diseño de la docencia, que explicaremos en los siguientes apartados de este trabajo. Ahora interesa señalar, con honestidad, que resulta difícil superar este examen si un estudiante no ha realizado cuestionarios o preparado prácticas previamente. Es muy bajo el número de estudiantes que han superado este examen en los últimos años.

Por eso resulta habitual que los estudiantes opten por la evaluación continua, adquiriendo un estatuto jurídico compuesto, como no puede ser de otra forma, por derechos y por deberes.

Veamos unos y otros. El estudiante que opta por un modelo de evaluación continua tiene los siguientes deberes:

(1) Asistencia a las clases. Si falta más de tres clases en un cuatrimestre,

perdería su evaluación continua. Resulta irrelevante que la ausencia se encuentre, o no, justificada, porque no se vincula con una actuación indebida por parte del alumno, sino con la imposibilidad de beneficiarse de aprendizaje cooperativo por el que ha optado.

(2) Realización de las tareas que se le asignan durante el curso. Las clases se planifican con una antelación suficiente, y se les asignaran tareas a cada estudiante (ver epígrafes 2 y siguientes). Estos deberán cumplirlas razonablemente bien. Esto supone que como muchas tareas son orales, la presencia del estudiante en el aula debe ser activa, participativa. Además de las tareas ordinarias se prevén otras que también deben ser asumidas y realizadas correctamente por los estudiantes. De un lado, los exámenes de repaso (pruebas similares al examen parcial, prueba escrita en el que deben desarrollar tres preguntas largas, que se realiza a la mitad de cada cuatrimestre), que deben superar. De otro, la implicación en los Seminarios de Derecho Constitucional (que explicaremos más adelante, en el epígrafe 5).

El estudiante que opte por este modelo, que le obliga a realizar un trabajo permanente a lo largo del curso escolar tendrá también algunos beneficios, como son los siguientes:

(1) Se admite la compensación entre ambos parciales (siempre que tenga, como mínimo, un 4 en el segundo y la media global sea superior al 5).

(2) El modelo de examen ordinario y extraordinario se limitará exclusivamente al examen oral. La nota final dependerá de este examen y de una valoración global de su evaluación continua. Se opta por esta forma de evaluación porque los estudiantes hacen en clase un cuestionario moodle de cada una de las lecciones del programa (por lo que resulta superfluo someterles a un nuevo test en el examen oficial) y porque también han realizado una práctica por semana (por lo que tampoco resulta necesario ponerles un nuevo supuesto práctico en el examen).

A mi juicio, es conveniente optar por el examen oral y no por el escrito porque éste permite determinar si el estudiante comprende lo que expone en el examen. Aunque hace muchos años era muy crítico con este modelo de examen, cambié de opinión cuando lo experimenté por vez primera. Si se consigue establecer una relación de respeto con los estudiantes a lo largo del año académico, los nervios son menores y sin embargo tiene la inmensa ventaja de que permite determinar si el alumno conoce la materia, incurre en un error menor o entiende o no la

asignatura. Y eso se traslada, lógicamente, a las nulas impugnaciones que se han producido en este tipo de exámenes (que, por supuesto, quedan grabados por si el estudiante quiere cuestionar la valoración por mí realizada).

(3) Se prevé la posibilidad de que el estudiante cuente con un examen adicional en el examen parcial (ya sea anticipado o de repesca, según disponga la mayoría de estudiantes del curso) y con fechas adicionales para elegir cuando examinarse en junio y julio. En este caso se ofrecen cuatro fechas en la convocatoria de junio a los estudiantes de Derecho Constitucional I y II, ya que cada grupo puede proponer una fecha anticipada, y cualquier estudiante se puede presentar o en la fecha anticipada promovida por uno u otro grupo, o en las fechas oficiales de cualquiera de las dos asignaturas. Y lo mismo ocurre en julio, en que pueden optar por presentarse en la fecha del curso de primero o de segundo con independencia de la asignatura que estén cursando.

La experiencia demuestra que la inmensa mayoría de los estudiantes optan por el modelo de evaluación continua. Su opinión mayoritaria en la encuesta que realizo todos los años a fin de curso es que este modelo les exige mayor constancia pero menos dificultad en los exámenes oficiales. Yo coincido con este parecer. Y añadiría que son poquísimas las personas que logran superar la asignatura si van por libre. Y es lógico si se recuerda que hacer una práctica sin haber hecho antes ninguna es una tarea mucho más compleja de lo que pudiera parecer a primera vista.

Por supuesto que el estudiante que no tenga evaluación continua no tiene un tratamiento diferente al que sí disfrute de ella. Aunque su presencia en el aula sea ocasional se les trata de la misma forma, y asumen las mismas tareas que sus compañeros en dichas sesiones. El esquema es diferente cuando se trata de una clase teórica o de una clase práctica.

III. LAS CLASES TEÓRICAS

Aunque hay manuales de referencia para impartir ambas asignaturas, he optado por elaborar temas impresos que los estudiantes se pueden descargar de internet cada año. Esta opción permite incorporar de forma ágil las novedades más relevantes que se vayan produciendo (ya sean estas normativas o jurisprudenciales). Los estudiantes pueden descargarse las lecciones y deben estudiarlas en casa.

Al afianzamiento de los contenidos teóricos se dedican, en principio, las clases de una hora (de primer curso y de segundo curso durante el primer semestre; excepcionalmente, en la clase de dos horas en el segundo cuatrimestre). La mecánica de esas clases es, siempre, la siguiente:

(1) Como antecedente, y ya se ha indicado, el estudiante debe estudiar el tema en su casa. Si tiene dudas pueden plantearlas, en primer lugar, en los foros de cada tema que se encuentran en moodle. Yo pido a los estudiantes que no solamente los usen para hacer preguntas, sino también para responder a sus compañeros. Trato de mantenerme en una segunda línea, supervisando las entradas e interviniendo solamente si creo que la explicación dada por algún alumno resulta errada o incompleta. También pueden acudir, por supuesto, en segundo lugar, a las tutorías. Aunque es probable que éstas hayan perdido buena parte de su justificación en la actualidad me parece que lo suyo es cumplirlas. Lo cierto es que la experiencia demuestra que los estudiantes no suelen hacer uso ni de los foros (muchos de ellos permanecen vírgenes al finalizar el curso) ni de las tutorías presenciales. Una tercera vía para plantear dudas (y, con carácter general, cualquier otro tema que les sea de interés) es hacerme llegar un correo personal. Tengo un compromiso con los estudiantes de responder cualquier correo que reciba en el plazo de veinticuatro horas. Aunque estoy seguro de que algunos compañeros considerarán excesivo atender a los estudiantes cualquier día de la semana, a mí me parece que las nuevas tecnologías facilitan mucho esta labor y que no requiere un gran esfuerzo dar respuesta, más o menos esquemática, a los escritos de los estudiantes. Esta vía sí que es utilizada por los estudiantes, aunque tampoco en exceso, dado que los estudiantes suelen enviar, previamente, un mensaje al whatsapp de la clase y ahí se resuelven muchas de las dudas planteadas.

(2) En todo caso, al comenzar la clase se atienden también dudas. Y es aquí donde se suelen plantear. A mi modesto entender esto ocurre por varios motivos, entre los que destacaría la fobia a los foros y que los estudiantes se han *estudiado* el tema esa misma mañana, antes de la clase, por lo que resulta lógico que vean claras las dudas en el momento de comenzar la clase.

(3) En ocasiones, yo mismo opto por explicar alguna cuestión por parecerme que presenta una especial complejidad (control de los decretos legislativos, concepto de derecho fundamental defendido en clase, etc.) y que merece la pena ser analizada en clase.

(4) Inmediatamente después les doy acceso a un cuestionario de moodle, que los estudiantes deben cumplimentar *in situ*. En una de las primeras publicaciones docentes que firme, defendía que era preciso adaptar el modelo de Bolonia a la realidad española. Digo ahora, más claramente quizás, que no creo que sean de utilidad cuestionarios que el estudiante haga en casa, y que me quedo más

tranquilo si los hacen en mi presencia, sin apuntes y de forma no colegiada.

(5) Debo aclarar que no concibo el test como un criterio de evaluación, sino como una técnica de aprendizaje. Por eso la nota que obtengan no es, en principio, relevante para la evaluación continua (salvo un constante descalabro que acredite que el estudiante no se mira los temas). Mi interés en el test es que el alumno lo haga y pueda revisar y entender en el acto por qué la respuesta ofrecida es correcta o incorrecta. Y esto lo evidenciará, normalmente, a la vista de lo que digan los propios estudiantes en la corrección del test. Esta es la última actividad que se realiza en el aula en las clases teóricas. Para contar con la necesaria implicación de los estudiantes, pido a cualquiera de ellos que lea una cuestión y le pido a cualquier estudiante la respuesta correcta. Es una técnica de aprendizaje cooperativo en el que los estudiantes refuerzan sus conocimientos a la luz de los debates generados en el aula.

En principio se estudia un tema cada semana, aunque algunos de ellos, especialmente largos, se dividen en dos partes. Es evidente que ello implica un esfuerzo significativo para los estudiantes. De un lado, por el ritmo del propio aprendizaje teórico. De otro porque, además de estudiarse un tema semanal, los estudiantes deben afrontar un caso práctico por semana. Por estas razones se les indica a los estudiantes que si alguna semana les viene mal que se avance un tema teórico, se puede dedicar una clase corta a repasar los temas vistos. Sorprendentemente, los estudiantes hacen un uso muy responsable de esta posibilidad.

IV. LAS CLASES PRÁCTICAS

La sesión semanal de dos horas que se imparte en Derecho Constitucional I y II se dedica, en principio, a la resolución de casos prácticos. Aunque me referiré posteriormente a otro tipo de prácticas, la inmensa mayoría de las que hago responden a un formato estándar. Se propone la lectura de un texto (doctrinal o, de forma más habitual, jurisprudencial), y se articulan una serie de preguntas que los estudiantes deben responder. Éste fue el primer modelo de práctica que utilicé y su puesta en vigor fue un auténtico fracaso. Casi todos los estudiantes confiaban en que su inacción sería suplida por otro compañero y no tenían noción alguna no ya de la respuesta de los interrogantes planteados, sino del objeto de la práctica.

Para mitigar este defecto utilizo ahora un sistema que cuenta con una pequeña variación. He introducido la variable "participación especial". Para entender mejor su naturaleza y alcance, me permitiréis que ponga un ejemplo. Supongamos que en el aula hay doce estudiantes, y que los interrogantes planteados en las distintas prácticas

pueden ser 3, 4 5 o 6. Pues bien, yo facilitó a los estudiantes un listado como el que sigue

Nº	Apellidos, nombre	Participaciones especiales			
		3	4	5	6
01	Aaa, aaa	1	1	1	1
02	Bbb, bbb	1	1	1	1
03	Ccc, ccc	1	1	2	2
04	Ddd, ddd	1	2	2	2
05	Eee, eee	2	2	2	3
06	Fff, fff	2	2	3	3
07	Ggg, ggg	2	3	3	4
08	Hhh, hhh	2	3	4	4
09	lil, lil	3	3	4	5
10	Jjj, jjj	3	4	4	5
11	Kkk, kkk	3	4	5	6
12	Lll, lll	3	4	5	6

Este listado es muy útil para el estudiante, porque bastará con que mire cuantas participaciones especiales hay en la práctica para saber qué pregunta de las planteadas debe responder. Así, por ejemplo, el estudiante 08.Hhh, hhh sabrá que si en la práctica que hay que hacer hay 5 participaciones especiales (cinco preguntas), él está obligado a llevar preparada la número 4.

Los estudiantes dejan así de tener una obligación difusa (preparar la práctica) y saben que tienen que poder responder a una pregunta concreta. Si no la tienen preparada, recibirán un primer toque de que está en peligro su evaluación continua. Y a la tercera ocasión en que esto se repita la perderán.

Esta opción tiene, también, un inconveniente, y es que los estudiantes pierden una visión de conjunto de la práctica. Y eso a veces se nota y se compensa, en parte, al discutir todas las preguntas en la misma sesión. Aunque soy consciente de este inconveniente, me parece que ha supuesto que los estudiantes se tomen más en serio su tarea.

En todo caso, cuando considero que hay una pregunta que todos los estudiantes deben responder, la convierto en obligatoria. En estos casos, cada estudiante deberá responder una participación especial y otra obligatoria. Y también acudo, en otras ocasiones, a preguntas voluntarias, que no computan en las participaciones especiales, y que suelen ser respondidas por estudiantes curiosos.

Antes de hablar de otros tipos de prácticas, es oportuno señalar que recurro también a dos sagas de prácticas en el segundo curso porque me parecen que presentan un

especial interés formativo para los estudiantes de Derecho Constitucional II, ya que comienzan tratando de problemas de derechos fundamentales (materia a la que dedico el primer parcial y una pequeña parte del segundo) y de temas orgánicos (que son los impartidos en el segundo cuatrimestre).

(1) El primero de ellos es la saga relacionada con los testigos de Jehová. Me parece muy formativo para los alumnos el supuesto en el que se discute si los padres de un menor de 13 años son penalmente responsables de su muerte por no haber tratado de convencerle de la necesidad de recibir una transfusión de sangre y salvar así su vida. Resulta muy formativo para el estudiante conocer los argumentos de instancia que conducen a la absolución de los padres, contrastarlos con la condena impuesta por el Tribunal Supremo en casación y examinar después la Sentencia de amparo dictada por el Tribunal Constitucional. Pero es que además los padres fueron indultados por el Gobierno, lo que plantea una nueva problemática: las relaciones entre el poder ejecutivo y el poder judicial y la independencia de éste.

(2) La segunda saga que me parece sugerente es la relacionada con el amparo otorgado a Isabel Preysler en relación con la intimidación personal. No porque se trate de una Sentencia relevante, sino por la abierta negativa de la Sala de lo Civil del Tribunal Supremo a acatar la Sentencia, lo que explica que la recurrente deba acudir nuevamente al Tribunal Constitucional y éste se vea obligado a volver a amparar a la recurrente. Aunque ya estas primeras resoluciones plantean asuntos interesantes (¿la indemnización que trae causa de la lesión de un derecho fundamental forma parte de ese mismo derecho fundamental?), después viene la desmedida actuación de la misma Sala del Tribunal Supremo, las (poco sutiles) amenazas vertidas contra los Magistrados del Tribunal Constitucional y la condena que se les acaba imponiendo. Temporalmente, porque el Tribunal Constitucional termina por amparar a los Magistrados del alto Tribunal en su día condenados. Una vez más, un asunto que tiene su origen en un problema de derechos fundamentales, termina suscitando un problema orgánico, cuál es determinar las relaciones existentes entre el Tribunal Constitucional y el poder judicial en general, y entre el Tribunal Constitucional y el Tribunal Supremo en particular.

El recurso de estas sagas resulta especialmente útil por dos motivos. De un lado porque los hechos se discuten una y otra vez, lo que permite que todos los estudiantes los interioricen con especial intensidad. De otro, porque se trata de materias en las que se aportan diversas argumentaciones sobre una misma realidad, lo que invita a los estudiantes a contrastar una y otra vez sus ideas, y aprenden a variar sus posiciones

Además, a fin de que la clase sea divertida, son los propios estudiantes los que eligen a la persona que debe responder a su pregunta. Una vez respondida (y, en su caso, corregida), el alumno interrogado plantea una de las suyas a otro u otra estudiante, y de ahí se sigue jugando en cadena.

Estas prácticas presentan el mismo problema que los cuestionarios. Estos potencian el estudio de los contenidos concretos de los temas, pero no fomentan ni el aprendizaje de los temas ni de su esquema interior. Precisamente con el fin de paliar esta deficiencia es con la que se prevé la realización de exámenes de repasos (uno en cada cuatrimestre, en el que los estudiantes ya se enfrentan con epígrafes o temas largos), lo que les permite profundizar en el estudio de los temas y prepararse también para la estructura de los exámenes parcial, ordinario y, en su caso, extraordinario.

(2) Prácticas que fomentan las competencias transversales: dado que el Derecho Constitucional se imparte en los dos primeros cursos del Grado de Derecho, resulta útil formar a los estudiantes (de primero, casi siempre) en el acceso a la información jurídica y en la capacidad para la selección del material que pueda ser de su interés. De ahí que organicemos algunas sesiones destinadas al manejo fluido de las siguientes herramientas:

a. Bases de datos públicas: BOE / Boletines Autonómicos / Documentación Parlamentaria / Jurisprudencia constitucional y ordinaria (CENDOJ) / Revistas online de acceso libre (Fundamentos, Historia constitucional, etc.) / Publicaciones online del Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

b. Bases de datos suscritas por la Universidad de Valladolid: Westlaw / La Ley / Tirant / Iustel. Etc.

c. Búsqueda, selección y obtención de material bibliográfico y doctrinal: Dialnet.

Estructura de algunos documentos jurídicos: Ley / Sentencia / instancia / recurso / contrato.

d. Casi todas estas prácticas se realizan durante el primer curso, aunque en ocasiones los estudiantes de segundo curso demandan una concreta y se realizan.

(3) Prácticas de video. En el primer curso suelo poner siempre dos videos. Uno es un montaje realizado por el profesor Oscar Sánchez Muñoz de 90 minutos que recoge extractos de la serie La transición, dirigida por la periodista Victoria Prego. Otro es un documental (tengo varios) sobre el fallido golpe de Estado protagonizado (aunque no orquestado) por el Coronel Tejero.

(4) Prácticas de rol: En ocasiones organizo prácticas en los que los estudiantes deben asumir un concreto rol. Por ejemplo, se describe un problema y se solicita a un estudiante o grupo de estudiantes que actúen como ofendidos y redacten una demanda de amparo. Otro u otros alumnos adoptan el rol de Ministerio Fiscal, representante de la Institución pública que dicta el acto presuntamente lesivo, y un conjunto de estudiantes deben debatir y resolver, al modo del Tribunal Constitucional, el recurso de amparo, en un debate público, en el que cabe además la posibilidad de que cada uno de ellos pueda expresar un voto particular concordante o discrepante. Este es un modelo que he usado mucho en años en los que tenía muy pocos estudiantes, pero que resulta más difícil de articular con 40 estudiantes en clase.

Como se recordará en las prácticas se requiere la presencia (presencia activa, obviamente) de los estudiantes que hayan optado por cursar la evaluación continua. No paso lista, pero si pregunta a alguno de ellos y no está presente o no ha preparado su participación especial, le pongo una falta. Más de tres faltas en un parcial supone la pérdida de la evaluación continua, lo que implica que, con independencia de que ese estudiante siga acudiendo a la clase y participando en las actividades allí realizadas, deberá realizar el examen largo (test, examen oral y práctico) en junio y, en su caso, en julio.

V. LOS SEMINARIOS DE DERECHO CONSTITUCIONAL COMO UNA COMPONENTE DE LA EVALUACIÓN CONTINUA

Como se recordará, se dijo que los estudiantes que optaran en primer o en segundo curso por la evaluación continua tenían que participar obligatoriamente en los seminarios de Derecho Constitucional.

No me voy a referir con mucho detalle a esta actividad porque en este mismo número, en el apartado de experiencias docentes, hemos incluido un trabajo que recoge el informe final de los Seminarios de Derecho Constitucional 2015-2016, que ha sido reconocido como Proyecto de Innovación Docente en los últimos tres años. Baste con indicar ahora los perfiles básicos:

(1) Los estudiantes de Derecho Constitucional II deben hacer grupos de trabajo en los que se trabaje sobre temas de actualidad que tengan una dimensión constitucional, preparar un Seminario de duración reducida y defenderlo en una sesión pública. Esta actividad no se realiza en clase, sino que se dedica un día entero a que los distintos grupos creados (12) presenten sus Seminarios y se abran cuatro turnos de debate público sobre esta actividad. De esta forma se

potencian un buen número de competencias específicas (análisis y argumentación jurídica, selección de bibliografía y jurisprudencia relevante, etc.) y genéricas (expresión oral, trabajo en grupo, etc.).

(2) Los estudiantes de Derecho Constitucional I con evaluación continua son espectadores obligatorios y su trabajo es valorar los Seminarios que sus compañeros han defendido. Dicha tarea se realiza a través de un formulario en el que deben evaluar diferentes aspectos formales (puntualidad en el tiempo asignado al grupo, estrategia comunicativa y claridad y orden) y materiales (actualidad del tema propuesto, contenido interesante o no, tratamiento más o menos jurídico, y opiniones propias). Para los estudiantes de primer curso esta tarea resulta de interés por muchas y variadas razones: reciben una visión de las cosas mucho más cercana a su realidad y de personas distintas a su profesor ordinario, le obliga a valorar el trabajo ajeno, son conscientes de los avances experimentados en un curso escolar. En todo caso, sus evaluaciones son, a su vez, evaluadas a posteriori en clase.

También pueden participar como evaluadores los estudiantes de cursos superiores del Grado de Derecho, que puedan inscribirse en esta actividad como de libre configuración. Se fomenta esta inscripción porque resulta muy interesante propiciar el debate entre estudiantes de distinta edad y con diferente nivel de formación.

Finalmente, esta actividad se anuncia en la agenda de Segovia y está abierta a la presencia de cualquier persona interesada. Es esta una forma de abrir la Universidad a la sociedad y viceversa.

La propia interacción de los estudiantes de los dos primeros cursos resulta, en sí misma considerada, interesante porque ayuda a crear conciencia de grupo.

(3) Gracias a la implicación de la Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación y a la editorial Tirant Lo Blanch, desde hace algunos años se premian los dos mejores Seminarios con una modesta dotación económica y con unos packs de códigos. Esta implicación se ha revelado tan fundamental como la de los compañeros que nos permiten intercambiar nuestras clases para disponer de una jornada completa (normalmente de 9.30 horas a 20 horas) para celebrar esta actividad, que normalmente tiene lugar a finales del mes de abril.

El cronograma de esta actividad ocupa una buena parte del año. Entre octubre y diciembre se conforman los equipos de trabajo en Derecho Constitucional II y eligen el tema del Seminario. Mientras estos grupos preparan sus Seminarios (enero-abril), se busca una serie de colaboradores voluntarios en primer curso (que ayudaran a controlar

la asistencia de las personas inscritas y a sumar sus evaluaciones durante la jornada de abril). En paralelo, se hace una campaña de difusión y se oferta esta actividad para la eventual inscripción de estudiantes de tercer y cuarto de Derecho. Tras la Jornada celebrada a finales de abril, se tiene una retroalimentación con los estudiantes de cada Grupo. Mientras que en el segundo curso se opina sobre los aciertos y errores de los Seminarios, en primero se somete a crítica la propia tarea de evaluación realizada por los estudiantes.

Dejamos aquí esta sumaria presentación de la actividad, en la que se obvian otros aspectos importantes de la actividad, como es la justificación y competencia del Jurado Pro creado hace dos años. Nos remitimos para una mayor información a la información conferida a la televisión regional en una de las primeras ediciones de los Seminarios (disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=72Y4oW43fKY>), y al artículo recogido en esta misma Revista, en el apartado de experiencias docentes. Aunque son los lectores los que deben valorar el acierto o desacierto de esta actividad, nos complace afirmar que acabamos de recibir la propuesta provisional de considerar los Seminarios de Derecho Constitucional 2015-2016 como un Proyecto de Innovación Docente que ha recibido la calificación de Excelente, lo que supone una alegría para todas las personas que participamos en esta actividad.

VI. LAS ACTIVIDADES EXTRA ACADÉMICAS

Además de la docencia ordinaria, articulada a través de un sistema de evaluación continua, organizo todos los años algunas actividades extraacadémicas.

Con carácter anual organizo un cineclub jurídico, compuesto de dos o tres sesiones. No me extenderé sobre esta actividad porque creo que la mecánica es bastante conocida. Se proyecta una (buena) película y se trae a un experto que nos pueda hablar de un tema de actualidad que sea relevante para el Derecho Constitucional. Al amparo de esta actividad, que cuenta también con una curiosa forma de financiación cuando no hay fondos públicos: la persona invitada se paga su viaje y yo le invito a comer por mi cuenta un modesto menú del día -ordinario o turístico, hasta ahí llegamos-. En ocasiones hemos contado con una ayuda de la Facultad que nos ha permitido sufragar estos mismos gastos, pero nos hemos obligado a buscar personas de confianza y cuyos desplazamientos sean limitados (Madrid-Valladolid, fundamentalmente).

Además del interés que presenta objetivamente esta actividad (el acercamiento a un problema relevante para el Derecho Constitucional) quisiera subrayar la oportunidad que los estudiantes matriculados tienen de conocer a personas interesantes. De ahí que nos felicitemos por haber podido contar con las colaboraciones (siempre desinteresadas y a veces onerosas) de personas tales como Eduardo Torres Dulce, Álvaro Gil Robles,

Manuel Aragón Reyes, Paloma Biglino Campos, Fernando Rey Martínez, Alfredo Allué Buiza, Fernando Reviriego Picón, Ignacio García Vitoria o Edmundo Matia Portilla, entre otras. Nos parece que es muy formativo que los estudiantes hayan conocido y debatido con estos indiscutibles expertos en las materias tratadas.

También fomento la realización de visitas institucionales. Mientras que unos años organizo una visita al Tribunal Constitucional y al Congreso de los Diputados (la última se ha realizado el pasado 15 de octubre), otros me centro en las Cortes de Castilla y León. Estas actividades son útiles porque refuerzan la comprensión del modelo constitucional español, permiten el contraste de las opiniones del profesor ordinario con otros expertos en las instituciones de que se trate y porque, finalmente, refuerzan los vínculos interpersonales entre los estudiantes matriculados.

Además de estas dos actividades que se realizan todos los años, organizo también un observatorio electoral, que se convoca tras la celebración de elecciones generales y/o autonómicas. Es una actividad extraacadémica permanente pero discontinua en el tiempo y que ha ido ganando paulatina importancia. He podido apreciar en un Observatorio Electoral como el interés sincero de los estudiantes por algo que les atrae les ayuda a involucrarse, de manera cómplice en el desarrollo de la actividad. Nunca olvidaré cómo en uno de ellos, al que obligué a asistir a los estudiantes, tuvo que ser interrumpido el debate mucho más tarde de lo esperado porque el ponente perdía su tren y el sorprendente grado de interés que tuvo esa actividad para los estudiantes, que probablemente fuera tan sorprendente para ellos como para mí mismo. Resulta indudable que el éxito de la empresa tiene mucho que ver con los expertos con los que hemos contado, como son los profesores Chueca Rodríguez, Biglino Campos o García Mahamut.

Finalmente, he realizado otras actividades extraacadémicas (seminarios realizados por expertos sobre temas concretos, encuentros con instituciones del Estado, etc.). No me detendré en su concreto examen, porque han respondido a iniciativas puntuales, pero podéis consultar el listado completo en <http://albergueweb.uva.es/javiermatia/index.php/actividades-extraacademicas/>. Sí que me interesa añadir que también los estudiantes pueden encontrar interés en otras actividades más vinculadas con la investigación.

VII. ALGUNAS CONSIDERACIONES SUPLEMENTARIAS

Hasta aquí mi librito. Doy por hecho que si algún amable lector ha llegado a este punto deberá concluir que no hay nada ni sorprendente ni especialmente brillante. De hecho tengo la sospecha que más allá de las distintas técnicas empleadas por cada uno de nosotros lo que resulta esencial es contar con el respeto de los estudiantes. A mi

juicio resulta preciso mantener la idea de que el profesor no es un colega de sus estudiantes. Lo digo expresamente porque hace algunos años un pedagogo me dijo que tenía una visión anticuada del proceso educativo (debo decir que lo dijo con otras palabras menos elevadas y más vulgares, pero ésta era la idea), y me parece oportuno en el contexto de este trabajo reafirmarme en ella. Una cosa es que no se creen distancias artificiales entre estudiantes y profesores (resulta caduco, por ejemplo, el tratamiento de usted) y otra es que unos y otros se sitúen en el mismo plano dentro del aula.

Por otra parte, y pese a lo que pudiera pensarse a primera vista, los estudiantes son bien conscientes del esfuerzo realizado por los distintos profesores que imparten la docencia, y lo valoran a su manera. Y ese reconocimiento actúa como nuevo acicate para tratar de dar lo mejor de nuestra parte en las siguientes clases. Pero no debe interpretarse esta actuación como ajena a la constante crítica de las tareas desempeñadas. Desde hace muchos años (mucho antes, en concreto, de que la Universidad de Valladolid estableciera las encuestas docentes) vengo realizando encuestas al finalizar los cursos. Hasta tiempos recientes lo hacía en papel, pero ahora me estoy lanzando a hacerlas a través de *google docs*, porque resulta mucho más eficiente. Estas encuestas son mucho más detalladas que las realizadas por la Universidad y me permiten saber qué es lo que funciona mejor y peor en cada momento. Son, también, un instrumento que permite el sincero cambio de impresiones entre profesor y estudiantes. Para ello resulta esencial, claro está, que las encuestas sean anónimas.

Hasta aquí un resumen de mi forma de impartir el Derecho Constitucional, una forma que, como se ha indicado en líneas anteriores, se fundamenta en la formación del estudiante en el sentido crítico a través de un modelo que apuesta, claramente, por el aprendizaje cooperativo y por la promoción de competencias transversales (expresión oral, argumentación jurídica) que me parecen esenciales en la formación de los juristas. Resulta un privilegio compartir con ellos ese proceso en su formación, que sigue siendo también, ¡cómo no!, la nuestra.