

Ana M. Carmona Contreras
Profesora Titular de Derecho Constitucional
Universidad Sevilla
anacarmona@us.es

LA PLATAFORMA VIRTUAL COMO VEHÍCULO PRIVILEGIADO DEL PROCESO FORMATIVO. REFLEXIONES EN TORNO AL CASO DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES

Eje temático: Nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje

Abstract: El cambio de orientación del proceso formativo que trae consigo la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior pone a docentes y alumnos ante retos ineludibles. La reformulación de los roles que tradicionalmente han caracterizado dicho proceso exige una actitud personal activa por parte de ambas partes. A tal efecto, las herramientas que ofrece la plataforma virtual se presentan como instrumentos esenciales, permitiendo una mejor adaptación al EEES.

1. CONSIDERACIONES INTRODUCTORIAS:

Uno de los lugares comunes en el proceso de reflexión generado al hilo de la implantación y el desarrollo en nuestras aulas del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es el relativo a la necesaria renovación metodológica que han de llevar a cabo los docentes, sustituyendo y redefiniendo buena parte de los instrumentos tradicionales de enseñanza, los cuales no resultan idóneos para dar respuesta a las nuevas exigencias educativas. Sin lugar a dudas, el reto que conlleva la innovación docente resulta capital para los profesores, los cuales se enfrentan a un imperativo ineludible.

Sentada esta indiscutible premisa inicial, sin embargo, observamos que en el debate sobre el EEES no siempre adquiere la debida visibilidad la ‘otra’ cara de la moneda, esto es, los alumnos. El hecho es que en las reflexiones sobre la reformulación de los métodos docentes suele, como pauta general, ponerse el acento en las (justas) exigencias que se plantean a los profesores¹, pero no siempre se percibe una actitud similar por lo que respecta a los alumnos, a ese otro elemento imprescindible del binomio que integra el proceso educativo. En tales circunstancias, parece que se da por descontado que nuestros estudiantes llegan a la Universidad plenamente preparados para las dinámicas y las exigencias del EEES y, asimismo, conscientes del papel que en el mismo les corresponde adoptar.

La realidad, sin embargo, es muy diversa y, al menos, en mi experiencia como docente del primer curso de derecho constitucional en esta facultad he tenido oportunidad de constatar esa situación de ‘déficit’ inicial que presentan los alumnos. Es no sólo justo sino también necesario poner de manifiesto que ese desajuste de partida en

¹ No es mi deseo centrar esta comunicación en las carencias institucionales con las que se topa el docente a la hora de afrontar el esfuerzo adicional que esta adaptación supone. Sin embargo, quiero dejar constancia de que el mismo no se ve respaldado por un adecuado reconocimiento por parte de las autoridades académicas. El hecho es que la articulación del espacio virtual en nuestra universidad como vehículo de enseñanza se considera como un elemento ‘suplementario’, un complemento que acompaña al modus operandi tradicional. Como consecuencia de tal planteamiento, el trabajo para el docente activamente implicación tiende a crecer exponencialmente, sin que tal situación cuente con la correspondiente visibilidad a nivel institucional.

el que se encuentra el alumnado frente a los estudios jurídicos en su fase inicial constituye un rasgo consustancial de los mismos, una singularidad que no se presenta en otros ámbitos del conocimiento y a la que no tienen que enfrentarse quienes cursan otros estudios universitarios². O sea que, en la actual coyuntura de ‘cambio de modelo educativo’, el estudiante de primero de derecho se topa con dos retos simultáneos: uno, adaptar sus aptitudes y destrezas a esa nueva y desconocida jungla de conocimientos – los jurídicos- por la que ha de transitar y dos, adquirir las habilidades necesarias para que el proceso de aprendizaje discurra por una senda adecuada. Si los comienzos nunca son fáciles, la fase inicial de la formación del jurista lo es todavía menos.

Precisamente a partir de tal verificación empírica, el objeto de estas páginas no es poner de manifiesto, aceptándolos como válidos, los consabidos tópicos sobre la incapacidad de los alumnos, su falta de interés, su proverbial carácter acomodaticio de cara a su proceso de formación, etc. etc. Muy al contrario, aceptando la existencia de un punto de partida que exige a quien se incorpora a los estudios universitarios en el ámbito de las Ciencias Jurídicas un singular esfuerzo personal de activa implicación y adaptación, esta comunicación pretende subrayar la extraordinaria relevancia que para el logro de tales objetivos presentan las herramientas ofrecidas por la plataforma virtual (la WebCT) que la Universidad de Sevilla pone a nuestra disposición.

La idea de fondo que defendemos es que a través de un uso adecuado de tales herramientas por el docente se fomenta en el alumno una relevante actitud de autorresponsabilización en su proceso formativo que genera una dinámica de aprendizaje en la que el mismo se configura como parte activa y no como un mero destinatario pasivo.

2. LA PLATAFORMA VIRTUAL Y EL DOCENTE:

Generar un contexto formativo que haga posible la dinámica apenas referida exige, en primer lugar y ante todo, un decidido impulso por parte del docente. De éste se espera que adopte una determinada actitud ante la enseñanza en la que ponga de manifiesto una adecuada precomprensión de las exigencias derivadas del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior, lo cual se traduce, ya de entrada, en la necesaria erradicación de su rol de *mero* transmisor de los conocimientos en régimen de *monopolio*.

La razón de este *revolucionario* cambio de actitud didáctica es simple: si el proceso de formación gira unilateralmente en torno al profesor como único referente e integrante activo del mismo, el alumno quedará irremisiblemente relegado a una posición de mero receptor, así como de pasivo destinatario de la información que se le proporciona. No hace falta extenderse sobre este punto, pero el mantenimiento de tal conducta por parte del docente obstaculiza, haciéndolo inviable, el planteamiento del aprendizaje como un proceso complejo integrado por un circuito que consta de dos polos activos y cuyo desarrollo exige necesariamente que ambos interactúen de forma recíproca (aprendizaje activo), que se retroalimenten (efecto feedback).

Por otra parte, desde el punto de vista de los contenidos formativos, esto es, del bagaje sustancial que se transmite a los alumnos, no podemos dejar de subrayar cómo en el EEES resulta imprescindible bajar de los cielos pedagógicos la ‘lección magistral’ y el omnipresente recurso al método deductivo que dominaban el horizonte pedagógico

² Vid. a este respecto, las imprescindibles reflexiones formuladas por J. Pérez Royo en el prólogo a su *Curso de Derecho Constitucional*, poniendo de manifiesto las dificultades con las que se enfrenta un estudiante de Derecho al iniciar sus estudios.

más tradicional, pasando a conferirles un papel eminentemente secundario³. En el EEES, por el contrario, la apuesta por el método inductivo en la transmisión de los conocimientos constituye un ‘hecho diferencial’ determinante. Corresponde, por lo tanto, al docente ofrecer a sus alumnos una serie de instrumentos de trabajo que les permitan aproximarse, comprender, valorar y profundizar en la materia que se está enseñando en cada caso. Una correcta selección de los materiales didácticos, así pues, se erige –en la fase inicial de la formación, en el momento del impulso que genera el docente- como factor determinante y de su adecuado planteamiento dependerá, en buena medida, el buen desarrollo de las etapas sucesivas.

Solventada esa fase preliminar, a continuación, toca enfrentarse a la no menos ardua tarea de la ‘puesta a disposición’ de tales materiales a los alumnos. Es precisamente en este momento en el que las herramientas de la WebCT entran en acción, ofreciendo una variada gama de posibilidades a la hora de orientar la enseñanza, utilizando instrumentos de trabajo en los que se fomenta tanto la actividad individual como aquellos otros en los que se pone el acento en la dimensión colectiva.

En relación con el uso de las herramientas, corresponderá al docente seleccionar cuáles usa y en qué momento del proceso formativo van a entrar en escena. Me refiero al hecho de que la amplitud de medios que ofrece la Plataforma Virtual actúa como una evidente ventaja pero, al mismo tiempo, lo heterogéneo de dichas herramientas también supone un inconveniente si no se hace un correcto uso de las mismas. Así pues, lo más adecuado es descartar un uso indiscriminado de las mismas, optando por una aproximación selectiva. A partir de ahí, proceder a utilizarlas según el plan de organización previamente reflexionado por el docente, combinando momentos de trabajo individual con otros de puesta en común y también de actividades en grupo.

Para ilustrar concretamente las ideas genéricas avanzadas, nos centraremos en la experiencia acumulada en la enseñanza de los derechos fundamentales. A tal efecto, procederemos a exponer las herramientas más utilizadas no de forma abstracta sino vinculándolas a las consideraciones que hemos deducido desde la perspectiva de los alumnos.

3. LA PLATAFORMA VIRTUAL Y EL ALUMNO: EL CASO DE LOS DERECHOS FUNDAMENTALES

Como ya indicamos con anterioridad, el esfuerzo de renovación y adaptación didáctica y pedagógica que debe realizar el docente, para que obtenga los frutos esperados, exige imperativamente que los alumnos ‘hagan su parte’: O sea, que se impliquen como agentes activos, como actores protagonistas de su formación, que se cree un feedback entre ellos y el docente. En dicha tesitura, las preguntas son muchas - ¿cuál es el procedimiento a seguir?, ¿qué pautas de conducta queremos fomentar en los alumnos a lo largo de su proceso formativo?, ¿cómo conseguir su activa implicación en el mismo?- y las incertidumbres a la hora de responderlas también.

No pretendemos ofrecer ‘las’ respuestas a tales cuestiones, utilizando un enfoque teórico y abstracto. Nuestro propósito es más modesto y se mueve en el campo de lo empírico, de la experiencia práctica. Así pues, procederemos a presentar ‘nuestras’

³ La especial complejidad o el particular contenido abstracto de algunas cuestiones resultan determinantes a la hora de reservar un espacio para las explicaciones del docente. No obstante, tales indicaciones se configuran no como un punto de partida para el aprendizaje (como resultaba en el proceso educativo tradicional) sino, muy al contrario, como un punto de llegada que se produce tras un previo iter de reflexión, trabajo y maduración que corresponde al alumno.

respuestas en el concreto caso que hemos analizado. Como colofón, y sobre la base de las mismas, avanzaremos unas primeras conclusiones sobre el efecto de autorresponsabilización del alumno en su proceso formativo a través del uso de la WebCT.

Planteamiento del iter de aprendizaje y formación:

Primera fase: aproximación preliminar al derecho que vamos a estudiar (enfoque prejurídico)

Para ello, procederemos a colgar en la WebCT una tarea inicial: buscar artículos de prensa, noticias de actualidad en las que se informe sobre casos en los que se ventilan cuestiones relacionadas con tal derecho (alumnos). A tal efecto, indicaremos que se seleccionen los más interesantes (fijando un número máximo), formulando breves comentarios sobre las ideas que más han llamado la atención en relación con lo que se ha leído sobre tal derecho.

A la vista del material recibido, el docente ordena ideas y ofrece unas indicaciones iniciales, esto es, fija un marco preliminar de referencia del derecho a estudiar.

Segunda fase: aproximación a los textos jurídicos básicos en los que se regula el derecho fundamental: la Constitución y sus leyes de desarrollo.

El trabajo personal de cada alumno aparece monitorizado por el docente a través de un cuestionario que se cuelga en la plataforma (tareas) y que ha de ser respondido a título individual (envío on line al profesor). Las respuestas a dicho cuestionario son objeto de una puesta en común en la clase presencial, a lo largo de la cual discutimos cada punto del mismo.

Este momento de interacción entre profesor y alumno, pero también de éstos entre sí (que confrontan sus diversas percepciones ante las cuestiones planteadas) se configura como fundamental. Esencialmente porque a partir del mismo el docente obtiene una imagen bastante fidedigna de los aspectos más oscuros, menos comprendidos de la materia trabajada, permitiéndole incidir en los mismos de forma adecuada.

Como conclusión, se pondrá a disposición de los alumnos (contenidos del curso) una ficha conteniendo las líneas maestras de la materia indicando, asimismo, que cualquier duda o ulterior cuestión que quieran plantear puede llevarse a cabo a través de la tutoría virtual o bien, acudiendo a una cita personal con el profesor previamente concertada.

Tercera fase: Ampliando la perspectiva

a) Juegos de simulación o casos prácticos:

En este momento, conectamos con la primera fase, la dedicada a la aproximación en clave empírica al derecho fundamental objeto de estudio, puesto que se enfoca el estudio del mismo ya desde una perspectiva práctica. La diferencia esencial es que, ahora, la perspectiva jurídica es la clave predominante del recorrido propuesto. Superada la aproximación 'normativa' (en clave fundamentalmente estática) que ha impregnado la segunda fase, nos zambullimos en la vertiente 'aplicativa' (de índole dinámica, esto es, en la que analizamos al derecho 'en acción').

A la hora de plantear este momento del aprendizaje, una vez formuladas las hipótesis de trabajo (supuestos prácticos 'reales' o 'inventados') la plataforma virtual pone a nuestra disposición variadas herramientas. Una que, en nuestra opinión ofrece

resultados muy positivos, es la activación de los ‘vínculos web’. A través de la misma, podemos ofrecer a los alumnos las bases de datos de jurisprudencia a las que recurrir para la resolución de los casos. Asimismo, colgar comentarios relevantes o extractos de los mismos (tanto doctrinales como de tipo divulgativo publicados en la prensa) a aquellas sentencias judiciales que han resuelto supuestos similares a los propuestos.

Concluido el trabajo individual de cada alumno, según se indica en el planning de las clases, se procede a una puesta en común de los resultados obtenidos por cada uno. Una fórmula que ordena y agiliza este fundamental momento es la de seleccionar previamente a un grupo reducido de alumnos, los cuales actúan como ponentes o portavoces de las cuestiones objeto de debate. De esta forma, ellos llevan la inicial voz cantante, tendiendo un puente a la participación posterior de sus compañeros. Al docente le corresponderá el rol de ‘árbitro’ del debate y concluido el mismo, el de ‘relator’ de las conclusiones fundamentales a tomar en cuenta.

b) Foros de debate:

Como trasfondo a lo anteriormente apuntado, y con carácter simultáneo, el estudio de cada derecho fundamental trae consigo la apertura de un foro de debate en el que se discute sobre algún aspecto conflictivo del mismo.

Por citar algunos ejemplos concretos: al estudiar el derecho a la vida, el curso pasado tuvo una particular relevancia la discusión en torno al caso de Eluana Englaro, cuyo padre pidió a los jueces que desconectarán la máquina que mantenía con vida a su hija, en coma irreversible desde que sufrió un accidente de tráfico hace más de 16 años. Preguntas claves fueron: ¿Estamos en un supuesto de eutanasia? ¿Puede el Estado imponer las ideas que son propias de un credo religioso sobre el fin de la vida a la hora de afrontar tan delicado tema? A la hora de estudiar la libertad religiosa y la actitud del Estado frente a las creencias de los ciudadanos, discutimos sobre la laicidad del Estado español y su proyección en el ámbito educativo, centrándonos en el tema de ‘los símbolos religiosos en la escuela pública’.

A través de los foros de debate, se fomenta una participación responsable de los alumnos, puesto que su identidad aparece junto con los mensajes enviados. Para encauzar el correcto desarrollo del debate, se procede a indicar unas reglas mínimas para las intervenciones: a) El respeto a las diversas opiniones formuladas se configura como principio general; b) El enfoque eminentemente jurídico de los argumentos defendidos, huyendo de la exposición de opiniones ‘meramente’ personales; c) La brevedad, en aras de una mayor agilidad en las comunicaciones.

Con posterioridad, un día concreto, se convoca a los alumnos a una discusión presencial en las que se ordena el debate en turnos iniciales en los que se fijan las líneas maestras en torno a las que el mismo ha girado y que corre a cargo de dos personas que previamente han respondido a la ‘invitación’ de asumir el papel de portavoces. El ‘cara a cara’ suele ser extraordinariamente estimulante para los alumnos, que se ven en la tesitura de defender ‘en público’ y activamente sus ideas. Y todo ello, sobre la base de la premisa de desarrollar un discurso personal en clave eminentemente jurídica.

Cuarta fase: control por el propio alumno.

a) Utilización del ‘cuaderno de tareas’:

El uso de esta herramienta presenta un carácter continuado, puesto que a través de la misma el alumno va dejando constancia de sus avances en el estudio integrado de la materia. Es un instrumento particularmente útil, ya que denota y pone de manifiesto el ‘tempo’ personal de cada uno a lo largo del proceso de aprendizaje. El hecho de que

sea una herramienta a la que tiene acceso el docente nos mueve a aclarar desde el principio que las eventuales visitas del profesor no tienen ninguna finalidad controladora ni, asimismo, de fiscalización del propio timing personal. De esta manera, los alumnos toman conciencia inmediata de que su uso sólo tiene sentido sobre la base de una honesta aproximación al esfuerzo personal que se ha hecho o se está haciendo.

Igualmente, al organizarse el cuaderno de tareas en función de cada estadio concreto del estudio, dicha herramienta permite hacerse una idea fidedigna del grado de intensidad e implicación que el alumno ha asumido en cada momento del curso.

b) Autoevaluación:

Terminamos estas páginas haciendo referencia al instrumento de autoevaluación que ofrece la plataforma virtual. Desde el docente se ha dejado muy claro lo siguiente:

- 1) este mecanismo per se no supone un elemento determinante de la calificación final que obtiene el alumno. Es 'otro' factor indiciario más cuyo valor se deduce en función de los restantes indicadores cualitativos de la actividad desarrollada por el alumno.
- 2) Precisamente por ello, tiene carácter voluntario. Sólo se somete a la autoevaluación el alumno que libremente desea asumir ese reto.

Atendiendo a tales premisas, las preguntas y cuestiones que integran los tests de autoevaluación están disponibles para los alumnos en la plataforma desde un determinado momento (que siempre es anterior al inicio de su estudio). Para su resolución, se puede optar por dos modalidades diversas:

- a) Se fija un momento final que, en ningún caso, se hace coincidir con el final de las tareas relativas al estudio de ese concreto derecho fundamental, dejándose un margen razonable. La justificación de esta aproximación flexible no es otra que la toma de conciencia de eso que hemos denominado el 'tempo personal del aprendizaje'. No todos los alumnos han de presentar un ritmo similar en dicho proceso.
- b) Se establece un momento preciso en el que dicha autoevaluación se va a llevar a cabo. Dado que la misma es voluntaria, los alumnos pueden decidir libremente si están dispuestos o no a asumir esa responsabilidad.

4. REFLEXIONES FINALES:

A lo largo de estas páginas hemos tratado de poner de manifiesto –de forma sintética- nuestra experiencia en el uso de la plataforma virtual en la enseñanza de los derechos fundamentales. Nuestra intención ha sido la de ofrecer una visión integrada del proceso de aprendizaje, poniendo de manifiesto los esfuerzos recíprocos que tanto el docente como los alumnos hemos de llevar a cabo a lo largo del mismo.

Establecer adecuados canales de comunicación personal, aprovechando las ventajas comunicativas que proporciona la WebCT constituye un permanente reto para los docentes. Ahora bien, para lograr que ese desiderátum pedagógico y didáctico se convierta en una realidad tangible resulta imprescindible la implicación directa y la participación constante de los alumnos. De ese proceso de interacción y recíproca actividad entre ambos circuitos depende el éxito del EEES. Con muy poco camino andado y tanta senda todavía por recorrer, puedo finalizar esta comunicación afirmando que mi experiencia personal en el caso expuesto es positiva y que dicha valoración, si juzgamos los resultados finales obtenidos, es compartida por los alumnos.