

La adecuación del sistema de evaluación continua a un escenario de docencia virtual en la asignatura Derecho Constitucional I

José Carlos Nieto Jiménez
*Investigador Predoctoral FPU**
Área Derecho Constitucional
Universidad de Málaga

1.- Introducción. Rasgos del sistema de aprendizaje y evaluación aplicado a la asignatura Derecho Constitucional I

Es por todos conocido que la pandemia causada por la Covid-19 ha desplegado sus efectos y consecuencias en todos los ámbitos de la realidad social tal y como hasta el momento la conocíamos. De forma más concreta, la impartición de docencia desde las universidades ha experimentado en un breve espacio temporal una auténtica transformación, en lo que a sus tradicionales y consolidados métodos de enseñanza y evaluación se refiere.

A lo largo del presente capítulo, ciñéndonos al ámbito de la concreta asignatura en la que hemos podido experimentar el nuevo paradigma que se indicaba en el párrafo anterior, pretendemos comentar desde la experiencia práctica la tarea emprendida en orden a adecuar el sistema de evaluación continua que rige en la asignatura Derecho Constitucional I del Grado en Derecho de la Universidad de Málaga a un escenario de docencia virtual. Cabe destacar que, si bien la experiencia adquirida en la aplicación del sistema de aprendizaje de la asignatura a un modelo de enseñanza *online* tiene su causa inmediata en la pandemia, este capítulo se redacta con una vocación más amplia, en el sentido de compartir una vivencia cuyos aciertos y errores pueden extrapolarse a un escenario de docencia en línea independientemente del hecho que lo motive y de la inmediatez con la que haya de implantarse.

Al hilo de lo anterior, durante el curso académico 2020/2021 la guía docente de la asignatura contempla diferenciadamente tres escenarios: uno de docencia presencial, otro de docencia bimodal o híbrida y un tercero de docencia totalmente virtual. A lo largo de este capítulo nos centraremos en el tercero de los anteriores. Específicamente, el punto de partida viene constituido por el esbozo de los elementos fundamentales que conforman el sistema de aprendizaje y evaluación que se aplica a la asignatura Derecho Constitucional I, en un escenario de docencia cien por cien virtual. Sentadas estas bases, en los apartados subsiguientes se centrará la atención en cómo se ha concretado o materializado en el mencionado contexto el desarrollo de cada uno de los componentes que integran el sistema de evaluación continua.

Para dar cumplimiento al esquema de trabajo que acaba de ser propuesto, hay que comenzar señalando que la asignatura Derecho Constitucional I es una asignatura del primer curso del Grado, de carácter obligatorio, con la que se pretende que los estudiantes

* Financiación para la Formación del Profesorado Universitario procedente del Ministerio de Universidades. Programa de Doctorado en Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad de Málaga. Este trabajo se enmarca en la ejecución del Proyecto de Innovación Educativa de la Universidad de Málaga PIE19-012: «El debate jurídico en el Grado en Derecho», coordinado por la Dra. Paula Castaños Castro.

de Derecho adquieran una visión de conjunto de la Constitución Española, situándola en su contexto histórico, político y comparado. Los contenidos de la asignatura se estructuran en cuatro grandes bloques, sobre teoría e historia del Estado Constitucional, la Constitución como norma jurídica, el sistema constitucional de fuentes del Derecho y una última parte dedicada al estudio de los órganos y poderes constitucionales.

Por un lado, las actividades formativas que integran el sistema de aprendizaje de la asignatura no encuentran diferencia alguna con las propias de un escenario de docencia presencial. Son esencialmente tres, las lecciones magistrales consistentes en la explicación por el profesor de los aspectos teóricos más importantes del temario, los seminarios dirigidos a valorar ejercicios concretos de tipo práctico y la participación en clase de los alumnos. Igualmente, el contenido del temario que se imparte en escenario de docencia completamente virtual no varía del que tradicionalmente se sustancia de manera presencial. La salvedad, como se supone, viene dada porque la docencia o, si se quiere, cada uno de los componentes formativos anteriores, se imparten en línea, a través de sesiones docentes síncronas.

Por otro lado, siendo la docencia virtual, la evaluación continua -no existe prueba de evaluación única final- se compone de tres elementos: tres pruebas de adquisición de conocimientos, prácticas y participación en clase. Respecto de las pruebas, repartidas equilibradamente a lo largo del cuatrimestre, se prevé su realización en línea, debiendo ser escritas -con preguntas que pueden ser de respuesta corta, de desarrollo o tipo test-. Se permite para su realización el uso de cualquier dispositivo electrónico, contemplándose la posibilidad de realizar una «entrevista personal» ante un eventual indicio de fraude. Un aspecto digno de reseñar y que habría de ser tenido en cuenta a la hora de adaptar una guía docente a la docencia virtual es el modo de actuar ante incidencias técnicas durante la realización de la prueba. En nuestro caso se introduce la posibilidad, ante una incidencia en el equipo del evaluado que imposibilitase la realización de la prueba, de realizarla de manera oral tan pronto como sea posible, con preferencia del mismo día de realización de la prueba en línea. Por lo que tiene que ver con los seminarios prácticos, los criterios de evaluación no varían por el hecho de que los mismos se lleven a cabo en sesiones virtuales síncronas. Cabe destacar como la guía docente, en este y otros apartados, se preocupa por dotar del suficiente respaldo normativo a la exigencia que supone tener activada la cámara durante la participación en los seminarios, en tanto que se corresponde con un componente de la evaluación. Este último apunte es aplicable al tercer y último elemento de la misma, sobre el que más adelante se comentará su concreción en la docencia virtual.

2.- La prueba de adquisición de conocimientos en un escenario de docencia virtual

Indicados los rasgos generales del sistema de aprendizaje y evaluación que rige en la asignatura Derecho Constitucional I del Grado en Derecho de la Universidad de Málaga, en un escenario completamente virtual; en el presente y en los restantes capítulos, diferenciando entre cada uno de los tres componentes de la evaluación, trataremos de sintetizar las principales acciones llevadas a cabo con el objetivo de materializar a su través la evaluación continua de forma *online*.

En primer lugar nos ocuparemos de las pruebas de adquisición de conocimientos. Partiendo de la base de que el sistema de evaluación aplicable en un escenario virtual es fiel reflejo del sistema que opera en uno presencial, en el momento de escoger la vía a

emplear para realizar las pruebas se tiene muy presente que son tres las que hay que realizar a lo largo del cuatrimestre. Con esta aclaración se busca poner de manifiesto que aquella decisión se vio fuertemente influida por la pretensión de que las herramientas escogidas fuesen relativamente sencillas y ágiles de emplear tanto para quien suscribe como para los alumnos, evitando una compleja labor previa y posterior a la prueba que terminase redundando negativamente en la calidad de la misma y, en última instancia, en el aprendizaje común.

Pocas dudas hay sobre que la certeza y seguridad es algo continuamente reclamado por el alumnado, más si cabe con relación al sistema de evaluación y en un horizonte tan incierto como en el que se encuadra la primera experiencia docente virtual que en este capítulo se narra. Con el propósito de garantizarlas en su mayor cota posible, no tuvimos duda en que el formato de las pruebas de adquisición de conocimientos no variaría ya nos encontrásemos en un escenario de docencia presencial, en uno bimodal o en uno totalmente virtual; caso este último que hemos tenido oportunidad de experimentar. En este sentido, el primer componente de la evaluación continua se traduce en la realización de un examen tipo test de veinte preguntas, con cuatro opciones de respuesta de las que solo una es correcta, y una pregunta escrita consistente en desarrollar algún aspecto concreto de los temas objeto de evaluación en el examen parcial. A continuación expondremos las principales decisiones y adaptaciones a las que conduce el hecho de que el referido formato de examen haya de realizarse en línea.

La herramienta virtual escogida para la realización de las pruebas de adquisición de conocimientos, en lo que a la parte de test se refiere, es la denominada «prueba de conocimiento» que ofrece el campus virtual de la Universidad de Málaga. Su dificultad no muy elevada, así como las numerosas posibilidades de trabajo que ofrece son las razones que para su empleo se tienen en cuenta¹.

En lo relativo a la configuración previa de la prueba de conocimiento, son muy variadas las opciones que pueden ser escogidas en el primer contacto que cualquier docente tiene con el medio virtual que nos ocupa. Para comenzar debe indicarse la fecha y hora de apertura de la prueba de conocimiento, y las de cierre. La primera gran cuestión que hemos de resolver en un escenario virtual es la relativa a la duración del examen. En uno presencial, para veinte preguntas tipo test se permite consumir hasta un máximo de veinte minutos. En el caso del tipo test virtual, cuyas preguntas son de igual extensión y formato que las del examen presencial, el máximo se reduce a diecisiete minutos. Las razones que explican esta decisión pueden abreviarse como sigue. Partiendo de la base de que una persona que domina plenamente el temario, que ubica perfectamente la pregunta y diferencia con claridad las opciones incorrectas de la única verdadera posible puede realizar el examen en doce o trece minutos, el hecho de prolongar en demasía el tiempo durante el cual el estudiante puede completar el examen incrementa las dudas que pueden surgir en torno a una respuesta ya formulada (ya que los alumnos pueden regresar sobre preguntas ya contestadas) y, desde la perspectiva de la evaluación, aumentan las posibilidades de capturar y guardar las preguntas tipo test.

Con relación a esto último debe aclararse que no se sostiene por quien escribe que *per se* todo alumno va a tratar de copiar en el examen o de hacerse con las preguntas de este y que puedan filtrarse con posterioridad. No obstante, debe comprenderse que a la

¹ Un estudio sobre el empleo del cuestionario tipo test como método de evaluación en un entorno virtual, con referencia a sus ventajas e inconvenientes, en LUQUE JIMÉNEZ, M.D.C.: “Cuestionarios de evaluación de Derecho en plataformas virtuales” en CERRILLO I MARTÍNEZ, A. y DELGADO GARCÍA, A.M.: *Docencia del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación*, Huygens, 2010, 183-192.

situación de examen virtual le son consustanciales una serie de características que, por mucho que se pretenda, impiden calcar el modelo de actuación que se llevaría a cabo durante la realización del examen presencial. Si en el examen presencial se cuida el profesor de vigilar y abortar cualquier intento de copia en el examen, cuya adaptación a un escenario virtual nos ocupará más adelante, considero apropiado en este punto detenernos en la cada vez más frecuente práctica del filtrado de exámenes. Esto es, pese a haber exigido insistentemente que todo dispositivo electrónico se encuentre apagado y guardado no es extraño el caso en el que aprovechando un descuido del profesor -normalmente al final del examen- o, incluso, en el acto de revisión -si esta es grupal, sobre todo-, las preguntas del examen son fotografiadas y posteriormente difundidas. El trabajo que implica la realización de un examen tipo test -con múltiples respuestas, adaptado al nivel de conocimientos que se exige y que al mismo tiempo responda a la mayor parte del temario impartido, pudiendo servir para diferentes grupos y cursos académicos- constituye un importante acicate para tratar de evitar la referida práctica. Sirvan las líneas anteriores como justificación para apreciar un riesgo a la hora de realizar un tipo test en línea: la posibilidad de capturar las preguntas y archivarlas en el portapapeles.

Por mínima que sea la cadencia de la circunstancia indicada, obliga a tenerla en cuenta y buscar la mejor forma de evitarla en un escenario de docencia virtual. La primera medida en el sentido referido pasa por no extender más de lo preciso el tiempo de realización del examen, con el objetivo de centrar la atención de los evaluados en la lectura y contestación de la pregunta de que se trate. La segunda, posibilitada por las opciones ofrecidas en la configuración inicial de la prueba de conocimiento, es la que permite que el alumno vea cada pregunta de la prueba test en una nueva página, de modo que se evita que con una simple e inapreciable captura de pantalla pueda ser obtenido el completo examen. Más adelante se expondrá el modo en el que se ha abordado la eventualidad referida durante la revisión del examen.

De vuelta a la configuración previa de la prueba test en línea cabe destacar que la experiencia nos ha conducido a escoger que el orden en el que le aparezcan las preguntas a los evaluados responda a la acción de barajar estas de forma aleatoria y que, a su vez, las cuatro opciones de cada una de las preguntas aparezcan ordenadas al azar en cada una de las pruebas. También puede seleccionarse con cuántos decimales expresar la calificación resultante. En este sentido, existe pues la opción de mantener el mismo número que se empleaba con ocasión de la corrección del tipo test realizado de forma presencial a partir de las calificaciones que ofrece la máquina encargada de corregir las hojas de lectura óptica utilizadas.

Con lo dicho hasta el momento pueden entenderse sintetizados, a grandes rasgos, los pasos esenciales a seguir en la fase de configuración de la prueba de conocimiento en el campus virtual, que, como se ha indicado, es la vía empleada por nuestra parte para adecuar el primer componente de la evaluación de la asignatura Derecho Constitucional I a un escenario de docencia virtual. Es el momento ahora de comentar las ventajas e inconvenientes encontrados con ocasión de la elaboración propiamente dicha de las preguntas y respuestas que integran la prueba de conocimiento.

En primer término, resulta preciso escoger el tipo o formato que haya de revestir la pregunta test. Hasta catorce opciones diferentes ofrece el campus virtual en este sentido. En nuestro caso particular se emplean las preguntas de opción múltiple, que son aquellas que posibilitan la selección de una o varias respuestas a partir de una lista predefinida. Antes de continuar es preciso señalar que la complejidad del trámite que ahora nos ocupa de construcción sustantiva de la prueba se torna mayor cuando es la primera vez que se

hace uso de la prueba de conocimiento en línea. En este sentido, existe la posibilidad de crear un banco de preguntas que puede ser usado en pruebas posteriores, en las que bastará con escoger de dicho elenco las que se consideren adecuadas. No obstante, los comentarios que nos ocupan se refieren, a tenor de la experiencia, al caso de que se emplee por primera vez la prueba test en línea, lo que obliga a añadir pregunta por pregunta del modo que a continuación se refiere.

En segundo término, desde nuestro punto de vista existe una diferencia digna de reseñar entre la formación del test a realizar presencialmente y el test a realizar en línea, en lo que a dificultad de su conformación se refiere. Si la preparación de un examen test previsto para realizar en el aula requiere simplemente de un documento de texto con el enunciado de las preguntas y cuatro opciones subsiguientes, el diseño de la prueba en línea es más laborioso, principalmente por el número de campos a los que hay que prestar atención y por las excesivas opciones que se plantean.

En el caso concreto de la prueba test en línea a través del campus virtual su edición fuerza a dar un nombre a la pregunta y, a continuación, un enunciado a la misma. Siendo además obligatorio rellenar los dos campos, en nuestra opinión sería suficiente con redactar el enunciado de la pregunta, no tomándolo como algo distinto al nombre de esta, que no se alcanza muy bien a entender a qué se refiere. Tras ello, se selecciona, en nuestro caso, que solo una de las respuestas es correcta. Realizado lo anterior es el momento de diseñar las cuatro respuestas. A tal fin, cada respuesta se encuentra dentro de la página de edición en un apartado distinto, lo que quizás no casa demasiado con el carácter intuitivo que ha de estar presente en la conformación de la prueba. Para cada respuesta es necesario escribir la que se propone, como es lógico, y seleccionar la calificación que esa respuesta merecerá. Solo en el caso de la correcta hay que señalar la calificación de «100%», mientras que en el resto habrá de permanecer activa la opción de calificación «ninguno». Quizás hubiese sido preferible poder redactar sucesivamente las respuestas y a continuación indicar en una casilla cuál de ellas es la correcta, en coherencia con lo que se ha hecho saber al sistema con anterioridad de que solo una de las respuestas es correcta. Múltiples posibilidades se ofrecen en la conformación sustantiva de cada una de las preguntas (pistas, retroalimentación para respuesta correcta, para respuestas parcialmente correctas, para respuestas incorrectas, etc.). Un aspecto muy favorable en orden a la aplicación de las reglas de evaluación que se siguen en la modalidad de docencia y realización de exámenes presenciales es la posibilidad de que penalicen las respuestas incorrectas en algunos de los porcentajes que en la página de edición se ofrecen. Una vez formuladas todas las preguntas en la forma vista y seleccionada la calificación máxima que puede alcanzarse en la prueba, ningún trámite resta para poder iniciar la prueba de conocimiento en la parte referida al test.

Tal y como se expuso con anterioridad, el primer componente del sistema de evaluación continua se concreta por nuestra parte en la realización de un examen test de veinte preguntas y en la realización opcional -pues solo se corregirá en caso de alcanzar una determinada puntuación preestablecida- de una pregunta de desarrollo. Nos centramos a partir de este momento en esbozar los rasgos más significativos de la adecuación que se ha llevado a cabo respecto de la pregunta de desarrollo cuando nos encontramos en un escenario de docencia virtual que implique la realización del examen en línea.

Si ambas partes del examen han de completarse en un tiempo máximo de cuarenta y cinco minutos, y diecisiete ya se han consumido con la realización del test, es necesario que la pregunta de desarrollo se cumpla en el mismo campus virtual, a través de la página de la asignatura a la que previamente se ha tenido que acceder para enfrentarse a

la primera parte de la prueba de conocimiento; sin hacer perder más tiempo del estrictamente necesario a aquellos que deseen desarrollar la pregunta. En este sentido, optamos por crear una «tarea» justo debajo del test, configurándola como sigue a fin de que sirva como medio para realizar la segunda parte de la prueba de conocimiento.

En el nombre de la tarea se consigna la denominación que se le quiera otorgar a la pregunta de desarrollo en tanto que componente, junto con el test, del primer elemento de la evaluación. En la descripción consideramos apropiado incluir el enunciado de la pregunta, siendo esto más operativo que subir un archivo -lo que también se permite- para evitar sobrecargar el campus virtual y, sobre todo, que los alumnos pierdan tiempo en descargarlo, acción que por otra parte nunca está exenta de problemas informáticos ajenos a quien configura la tarea.

Para continuar con la creación de la pregunta de desarrollo en línea es importante no marcar la opción que permite mostrar la descripción en la página de la asignatura. Esta decisión responde a dos circunstancias. La primera, evitar que debido a un error involuntario en el sentido de no ocultar la tarea hasta el comienzo del examen quede al descubierto, a simple vista, el texto de la pregunta. La segunda, al no figurar el encabezamiento de la pregunta con el simple acceso a la tarea, se trata de evitar que los estudiantes caigan en la tentación de, antes de o durante la realización del test, consultar la pregunta, lo cual, con alta probabilidad les llevará a dispersar la atención y no centrarla en el componente verdaderamente crucial que es la prueba test. En otras palabras, marcando la opción referida se consigue que no se vea a simple vista el enunciado de la pregunta de desarrollo, para lo que será necesario acceder propiamente a la entrega de la tarea cuya realización en línea solo permitirá un intento.

En desarrollo del último aspecto apuntado, tras configurar la hora límite de entrega de la contestación a la pregunta de desarrollo, la experiencia y la necesaria agilidad nos han demostrado que el tipo de entrega de aquella ha de ser en línea y no mediante la carga de un archivo. Para los estudiantes es más sencillo e intuitivo responder en un espacio en blanco justo debajo del enunciado de la pregunta, sin necesidad de crear un documento, subirlo al campus y confirmar la entrega. Igualmente, para el docente es más ágil a la hora de la corrección efectuar la misma desde la página del campus, en la que se pueden ver sucesivamente las respuestas de todos los alumnos que hayan entregado su contestación, que tener que descargar archivo por archivo todas las contestaciones. Los variopintos formatos de archivos en los que suelen ser enviadas las tareas o cualquier ejercicio dificultan en no pocas ocasiones su adecuada lectura y, si se trata de un examen, lastran la rapidez que se pretende a la hora de comunicar los resultados.

Un último apunte creemos necesario destacar con relación al diseño de la tarea a través de la que realizar en línea la pregunta de desarrollo. A fin de poder activar el sistema de detección de plagio *Unicheck* es preciso obligar a que los estudiantes confirmen que la entrega que realizan es la definitiva y que acepten las condiciones de la misma. Con ello no solo se le otorga seguridad a quien realiza la prueba en el sentido de saber si ha enviado correctamente o no su examen y si ha de completar algún otro trámite para finalizar este -dudas que se formulan sistemáticamente en todas las pruebas-, sino que también se pone en su conocimiento que las respuestas van a ser sometidas a un cotejo a fin de detectar el posible plagio. No es cuestión menor esta en los exámenes en línea. Pese a la vigilancia a través de los medios que más adelante se señalarán, hemos podido experimentar como la contestación a la pregunta en el espacio en blanco destinado para ello ha consistido, en algunas ocasiones, en pegar íntegramente hasta fundamentos jurídicos de sentencias del Tribunal Constitucional sin el más mínimo razonamiento. En este sentido, la herramienta antiplagio no solo se emplea para detectar que determinadas ideas o eventuales citas no

se han referenciado oportunamente sino, sobre todo, el grado en el que la contestación a la cuestión planteada se ha razonado y fundamentado; a ello también responde el hecho de que los enunciados de las preguntas no admitan una simple reproducción de lo que contempla el manual de la asignatura o una sentencia, se trata de filtrar los conocimientos y potenciar la adquisición de la competencia específica que tiene por objeto la «comprensión y conocimiento de las principales instituciones públicas y privadas en su génesis y en su conjunto».

Una vez que se han expuesto las características esenciales de las herramientas virtuales empleadas para adecuar las distintas partes de la prueba de adquisición de conocimientos a su realización virtual, nos detenemos ahora en dos breves aspectos relativos a lo que podría denominarse vertiente externa de la prueba, su vigilancia y revisión.

Tal y como se avanzó más arriba, la vigilancia de los alumnos durante la realización de la prueba dirigida a frustrar o detectar cualquier amago de copia o acción contraria a las normas también ha de ser necesaria y lógicamente adaptada en un escenario de docencia virtual. Muy a nuestro pesar esta vigilancia no puede llevarse a cabo a través de *Blackboard Collaborate*, medio que pone a disposición el campus virtual desde donde se imparten las clases teóricas y se realizan los seminarios prácticos. Pese a que lo deseable hubiese sido poder emplear este instrumento, por ser con el que estamos familiarizados tanto docente como discentes y por encontrarse dentro del campus junto a los dos recursos que se crean para las dos partes del examen, las posibilidades que ofrece el también denominado «Seminario Virtual C» hacen incompatible su empleo para vigilar a los alumnos durante la realización de la prueba. Tan solo la imagen de cuatro personas como máximo al mismo tiempo puede ofrecerse por el mencionado recurso, en contraposición a las casi cien que pueden ser objeto de evaluación. Esta circunstancia obliga a tener que emplear otra de las herramientas que se nos recomienda para las videoclases, en nuestro caso, *Google Meet*.

De este modo, antes del día y hora de comienzo del examen no solo es necesario configurar el examen tipo test y la pregunta de desarrollo en línea, de la forma ya explicitada, sino que también será necesario crear un enlace para poder reunir a todos los alumnos a través de una sesión de *Google Meet*, además de familiarizar a todos los implicados en su uso. Para el día del examen, la práctica demuestra que tanto el recurso del examen test como el de la pregunta de desarrollo han de encontrarse ocultos, aunque se haya fijado una hora solo a partir de la cual se podrá iniciar la prueba. El primer paso, no exento de inconvenientes, ha de ser lograr que todos los que vayan a hacer el examen se encuentren conectados en la reunión de *Meet*, y, sobre todo, tengan su cámara activada. Solo por este medio, puede garantizarse la correcta vigilancia del alumnado durante la realización de la prueba. Al respecto se recuerda que la docencia virtual también ha obligado a adaptar la guía docente de la asignatura en el sentido de dar cobertura legal suficiente a la obligación que constituye tener activada la cámara durante el tiempo que dure la prueba -al igual que para el resto de intervenciones que se encuadren en un componente susceptible de evaluación-.

Dicho lo anterior puede cuestionarse si el método elegido es cien por cien eficaz para la consecución del fin al que está dirigido -desincentivar las prácticas fraudulentas en el examen-. La respuesta ha de ser negativa, no siendo distinta si la misma pregunta se formula con relación a un examen realizado presencialmente. Tan posible es que en el aula un alumno trate de copiarse zafándose de la vista del profesor que tiene que extenderse por toda la clase, como que, pese a saber que está siendo vigilado a través de la pantalla, cualquiera visite una página de su ordenador distinta a la del examen. En relación con esto último, recuérdese que otra medida dirigida a evitar situaciones análogas

era la de no prolongar más de lo estrictamente necesario el tiempo para completar el examen, reduciéndolo a menos de un minuto por pregunta, sin convertir en imposible su plena realización con éxito. Puede, adicionalmente, apuntarse la opción de exigir al examinado que comparta su pantalla si se considera necesario. Se trata, en definitiva, de equiparar lo máximo posible las medidas que se adoptan en la clase con las que técnica y humanamente se puede implementar en el aula virtual. Ha de tenerse en cuenta además de lo referido que pese a equiparar, aunque sea mínimamente, el resultado, el esfuerzo que implica hacer uso de, por ejemplo, *Google Meet* para vigilar un examen es mayor que el requerido en un examen presencial; para controlar cerca de cien mini-pantallas es necesario implicar a más de un profesor y crear más de una sala virtual, habida cuenta del límite máximo de cuarenta y nueve cámaras activadas que pueden verse al mismo tiempo.

Para dar continuidad al orden cronológico que nos guía, una vez activadas las cámaras y solventados los problemas técnicos que hayan podido surgir, es el momento de hacer visible los recursos que contienen la prueba test y la opcional pregunta de desarrollo. Se visibilizan ambos al mismo tiempo para permitir que aquellos que terminen el test antes del tiempo máximo puedan comenzar a responder el interrogante propuesto. Cabe destacar que en la configuración inicial del test se opta por que los evaluados no puedan conocer al instante el resultado de la prueba. Esto trata de evitar que se genere confusión, toda vez que esa nota puede no ser la final en función de si es necesario corregir la pregunta de desarrollo correspondiente y la puntuación que a esta se le otorgue. De esta manera, una vez evaluados los dos componentes de la prueba y materializadas las mejoras que correspondan en función del segundo, se harán públicas las calificaciones.

Finalizado el examen, ocultados los recursos del campus y conocidas las calificaciones, se abre paso un nuevo obstáculo que requiere de adaptación al escenario virtual. Nos referimos a la revisión del examen. Si en un sistema de docencia presencial la revisión es un acto que normalmente se realiza de forma conjunta entre los alumnos que la solicitan, bajo la supervisión del docente, mediante la muestra a cada uno de ellos de la hoja de examen en la que constan los enunciados de las preguntas y de sus respuestas -al tiempo que se van comentando cuál sería la correcta-; en el caso de una revisión virtual no puede reproducirse el mismo esquema. Vuelve a aparecer el riesgo de un eventual capturado de las preguntas y respuestas del test, lo que en el supuesto de revisión presencial se evita con el control directo e inmediato del docente. La manera en la que se ha tratado de conjurar el mencionado riesgo procurando, al mismo tiempo, mantener intacto el derecho de revisión es la siguiente.

Bien durante la configuración previa de la prueba test, bien tras haber finalizado la misma, existe la posibilidad de seleccionar el modo en el que la misma puede ser revisada. En nuestro caso, durante el diseño de la prueba se escoge que la revisión tenga lugar una vez que la prueba esté cerrada. Esto es, como se adelantó y por las razones que se expusieron, los alumnos no podrán conocer en el momento la calificación del test. Además de la opción escogida de mostrar la revisión con posterioridad al examen, de cara a garantizar una revisión útil para el discente se prefiere que durante la revisión se indique si la respuesta marcada por el estudiante es o no correcta y su puntuación final, una vez tenida en cuenta la penalización por preguntas incorrectas. Al hilo de lo dispuesto en el párrafo anterior, el acto de revisión se realizará del siguiente modo.

Citados individualmente los alumnos en el aula virtual a horas distintas, el solicitante de la revisión al inicio de la conexión habrá de comenzar a compartir su pantalla y activar su cámara, de modo que pueda observarse por el profesor sus pasos durante el acto. Tras haber hecho visible la prueba el docente, es el alumno a partir de ese momento quien debe introducirse en la opción de revisar aquella desde la página de la asignatura del campus

virtual. Podrá ir comprobando pregunta a pregunta -cada una en una página- si su respuesta era o no correcta y la puntuación alcanzada, al tiempo que el docente puede ir comentando las cuestiones que vayan surgiendo y percatándose, al estar compartiendo la pantalla, de una eventual captura de esta y archivo en otro documento abierto en su ordenador.

Este es el método que se ha preferido, pues de ser el profesor quien comparta la pantalla, no existe la opción de que no quede marcada la respuesta correcta y no se puede saber si el estudiante está capturando mientras tanto partes del examen. Con el sistema que se sigue, desde nuestro punto de vista, el alumno queda satisfecho pues puede ver sus respuestas escogidas a las preguntas que se muestran, si son o no correctas, comentar con el profesor cuál y por qué habría de ser otra la correcta y, en fin, su puntuación final; al tiempo que el docente se asegura de que el derecho de revisión se ejerce con garantías y se neutraliza, por estar viendo en todo momento al reclamante y a su pantalla, cualquier acción inconveniente con relación a un posible filtrado del examen. Guiado por el profesor, el alumno pondrá fin a la revisión y una vez de vuelta a la asignatura el docente ocultará el recurso del campus y el estudiante dejará de compartir su pantalla.

3.- Los seminarios prácticos en un escenario de docencia virtual

Es el momento ahora de focalizar la atención en el segundo componente del sistema de evaluación continua aplicable a la asignatura Derecho Constitucional I, los seminarios prácticos.

En primer lugar, la evaluación de los seminarios se realiza a través de la participación suficiente y activa de los alumnos, debiendo tener en cuenta la calidad del contenido de la intervención, valorada con relación al estado de la cuestión en la doctrina y jurisprudencia; el correcto uso de las fuentes; la claridad en la exposición; y la motivación por la calidad. En nuestro caso, la participación se busca a través de la contestación y resolución de una serie de preguntas correspondientes en cada seminario a una de las partes o bloques del temario.

En segundo lugar, con casi un centenar de alumnos resulta prácticamente imposible realizar un seminario práctico a través de sus intervenciones de manera eficiente. A fin de incrementar las posibilidades de participación de los evaluados, al tiempo que se da cumplimiento a la guía docente en cuanto que las prácticas han de evaluarse principalmente en los «seminarios de grupo reducido», en un escenario virtual se aprovecha la clase de dos horas con la intención de dividir el grupo completo en dos mitades, de modo que cada subgrupo se conecta a la primera o segunda hora, según el orden rotatorio que se siga.

En tercer lugar, por mucho que se pretenda seguir la misma mecánica que impera en un contexto de docencia presencial, la realización de los seminarios virtuales se convierte en una tarea poco dinámica. El principal lastre que nos hemos encontrado en este sentido lo constituye el hecho de que los alumnos no tengan activada su cámara, aunque se insista en ello. De este modo, una vez se plantea la pregunta o los casos que sobre la marcha de la práctica van surgiendo, aquellos que deseen intervenir deben hacer uso de la herramienta para levantar la mano que la plataforma *Blackboard Collaborate* ofrece; a continuación, quien tenga el uso de la palabra tiene que proceder a activar la cámara, tarea que en muchas ocasiones lleva aparejada dificultades técnicas, con el consiguiente retraso para el desarrollo del seminario. Como se comprenderá, son muchos los que al mismo

tiempo alzan la mano para intervenir en la misma cuestión, con carácter general se sigue el orden que marca la propia herramienta conforme van levantando la mano.

No obstante lo anterior, en un marco de docencia virtual se debe tratar, en nuestra opinión, de prestar mayor atención a aquellos alumnos que no participan habitualmente. En el aula, durante el seminario, se provocan nuevas intervenciones y debates que por el profesor la mayoría de las veces se dirigen a los discentes que pregunta tras pregunta no participan y de los que se piensa que podrían hacerlo de manera óptima -en nuestro sistema la asistencia a los seminarios solo es obligatoria para los que deseen obtener los puntos correspondientes-. En este sentido, es muy fácil en el aula percatarse de quién se encuentra preparado para intervenir, pero por otros motivos no da el paso. En el aula virtual esta tarea es extremadamente complicada y más si ni siquiera tienen activada la cámara. Por este motivo, procuramos en la medida de lo posible desarrollar la competencia que los alumnos deben asumir de «desarrollo de la oratoria jurídica. Capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio», específicamente respecto de aquellos que no son los que voluntaria y frecuentemente participan durante el seminario. Puede señalarse igualmente, en orden a la adquisición de la mencionada competencia, que se ha realizado un esfuerzo a la hora de configurar las prácticas para que estas aborden cuestiones que generan controversia constitucional, que pueden ser vistas claramente desde dos polos opuestos o relativas a circunstancias de actualidad jurídico-constitucional en el momento de su realización².

4.- La participación del alumnado en el aula virtual

Para finalizar, nos ocupamos de la participación de los alumnos en clase como tercer componente de la evaluación continua que ha de ser adaptado en un contexto de docencia virtual. Los criterios que se tienen en cuenta para valorar la participación son la calidad del contenido de la intervención, valorada con relación al estado de la cuestión en la doctrina y jurisprudencia; el correcto uso de las fuentes; la claridad en la exposición; y la motivación por la calidad.

La participación en el aula virtual se encuentra fundamentalmente unida a las lecciones teóricas que a través de ella se imparten. Es durante las mismas cuando se fomentan y se incentivan las intervenciones de los alumnos. Más allá de las dudas que vayan planteándose a raíz de las explicaciones, en nuestro caso la participación se materializa a través de dos actuaciones.

En primer término, un día de la semana en el que hay clase queda fijado para que los estudiantes aporten las noticias más relevantes en el campo constitucional que se hubiesen producido en las últimas jornadas, debiendo matizar que deben excluirse todas aquellas que se refieran a cuestiones estrictamente políticas -siendo a veces difusa la línea que las separa-. Al inicio de la clase, cada alumno, a través del aula virtual -previa activación de la cámara como en toda actividad evaluable-, expone los principales hechos a los que la noticia se refiere, y a continuación, con sus propias palabras, ha de relacionar la noticia

² Esta configuración de las prácticas responde a la intención de transmitir a los estudiantes que, por una parte, el Derecho Constitucional no siempre aporta certezas plenas y que, por otra parte, el texto de la Constitución es susceptible de distintas interpretaciones, haciendo especial hincapié en la diferencia entre Constitución formal y material. Al respecto, ROMBOLI, S.: “Innovación vs tradición en las clases prácticas de Derecho Constitucional: cuándo y cuánto es necesario ampliar la mirada”, *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 13, 2019, 1-21, en págs. 9-10.

aportada con algún aspecto del temario que se haya visto. Tras ello, se abre un turno de debate con el que se pretende que el resto de los compañeros puedan complementar la noticia aportada por el primer interviniente con hechos o circunstancias distintas de las referidas y, en su caso, poner de manifiesto otras aristas constitucionales de la noticia que no hayan sido destacadas con anterioridad. A lo anterior le sigue una breve explicación del profesor que trata de perfeccionar el encaje constitucional de la noticia en cuestión y un somero análisis jurídico que permita recordar alguna explicación ya dada con anterioridad o avanzar algún contenido del temario. En el fondo de lo que se trata es de potenciar el desarrollo de la oratoria jurídica, la capacidad de expresarse apropiadamente ante un auditorio, lograr la comprensión y el conocimiento de las principales instituciones públicas en su conjunto; y valorar la capacidad de reflexión, crítica y argumentación jurídica. Estas son competencias que en la asignatura de Derecho Constitucional I han de adquirirse; valiéndonos para ello en nuestro caso del debate y la confrontación jurídica con base en la actualidad constitucional que tan atractiva resulta para el alumnado. En este sentido, pueden ponerse como ejemplos la declaración del estado de alarma o la renovación del Consejo General del Poder Judicial, dos hechos que han propiciado multitud de informaciones e intensos debates jurídicos generadores de opiniones divergentes, pero igualmente válidas desde una perspectiva jurídica, y que de alguna manera han contribuido a la mejor comprensión de las instituciones afectadas, que al fin y al cabo es de lo que se trata³.

En segundo término, debemos destacar la práctica de preguntar directamente a los estudiantes sobre cuestiones genéricas ya vistas en clase. Se trata de una actuación que intensificamos en un escenario de docencia virtual. Si en la clase presencial puede sin dificultad detectarse quién sigue las explicaciones y va comprendiendo los conceptos clave, en el aula virtual, máxime con las cámaras apagadas, es prácticamente imposible conocer quién está prestando atención y asimilando los conceptos que se explican. A tenor de lo anterior, sin una cadencia exacta, se pide a los alumnos que no suelen intervenir en la clase de las formas ya vistas que respondan a alguna cuestión o resuman alguna idea general sobre la que se ha insistido. A través de esta labor se pretende desarrollar la capacidad de expresarse en público -con la particularidad añadida de hacerlo *online*-, comprobar si los conceptos teóricos mínimos han quedado claros, dar cumplimiento a la tarea que le compete al alumnado de preparar el temario con anterioridad a su explicación por el profesor y, por último, otorgar una oportunidad de obtener puntuación en el apartado del sistema de evaluación relativo a la participación. No se trata pues de penalizar a quién no ofrezca la respuesta correcta o esperada, sino de incentivar la participación y despertar en el discente un espíritu de esfuerzo y mejora con relación a su propio trabajo⁴.

³ Una ilustrativa síntesis de las principales ventajas que comporta el empleo de la prensa como recurso didáctico en BUIL CARRASCO, I; HERNÁNDEZ ORTEGA, B y SESÉ OLIVÁN, F.J.: “El papel de la prensa en la mejora del proceso de aprendizaje. Una aplicación en el EEES”, *Revista de Docencia Universitaria*, núm. 11, 2013, 445-459.

⁴ En otras palabras, «el alumnado debe aprender conocimientos pero sobre todo “métodos” y aprenderá equivocándose: el sistema debe ser más de “aprendizaje continuo” que de “evaluación continua; el estudiante debe aprender de sus errores y mejorar sus habilidades. Y aprenderá también “en grupo”, tanto en clase como en grupos reducidos, reales o virtuales, y lo podrá hacer debatiendo, y asumiendo y viendo distintos roles». PRESNO LINERA, M.A.: “Las metodologías de enseñanza-aprendizaje específicas y adecuadas para nuestras asignaturas” en COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, M.A.: *La enseñanza del Derecho constitucional ante el proceso de Bolonia. Innovación educativa en Derecho Constitucional 2.0*, PUV (Publicaciones de la Universidad de Valencia), 2011, 188-195, en pág. 194.

Al hilo de la relación apuntada entre participación y lecciones teóricas impartidas, debemos dejar señalado que durante estas se sigue el mismo esquema expositivo que en un contexto de enseñanza presencial. No obstante, dados los condicionantes que impone la docencia virtual y su incidencia en el interés que la asignatura pueda germinar en los alumnos, se trata de potenciar lo máximo posible a lo largo de las lecciones teóricas el uso de recursos electrónicos que aporten dinamismo a las explicaciones. Un especial uso de esos recursos se ha realizado con ocasión de la exposición relativa a los órganos constitucionales o el procedimiento legislativo. Los recursos documentales e interactivos -incluyendo videos tutoriales- que ofrecen, por ejemplo, las webs del Congreso de los Diputados y el Senado constituyen un instrumento de gran utilidad no solo para aportar el dinamismo que comentábamos sino para trasladar los conocimientos teóricos a los estudiantes desde la realidad parlamentaria práctica y cotidiana; que vista simplemente sobre el papel se torna en difusa y abstracta⁵. No se trata pues de visualizar un video, como puede hacerse en una clase presencial, sino de utilizar y compartir por medio de la pantalla, concretas iniciativas parlamentarias a través de las que directamente explicar los instrumentos de control al Gobierno de que disponen los grupos parlamentarios. Esto último constituye simplemente un ejemplo de las posibilidades que se ofrecen en un marco de docencia virtual, en cuya experiencia se ha basado la sistematización que en este capítulo se ha pretendido realizar respecto de las principales acciones concretas llevadas a cabo a fin de adaptar los componentes del sistema de evaluación continua que se aplica a la asignatura Derecho Constitucional I a un escenario de docencia *online*.

Bibliografía citada

BUIL CARRASCO, I; HERNÁNDEZ ORTEGA, B y SESÉ OLIVÁN, F.J.: “El papel de la prensa en la mejora del proceso de aprendizaje. Una aplicación en el EEES”, *Revista de Docencia Universitaria*, núm. 11, 2013, 445-459.

LÓPEZ RUBIO, D.: “Twitter: una herramienta auxiliar en la docencia del Derecho Constitucional”, *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 15, 2020, 32-45.

LUQUE JIMÉNEZ, M.D.C.: “Cuestionarios de evaluación de Derecho en plataformas virtuales” en CERRILLO I MARTÍNEZ, A. y DELGADO GARCÍA, A.M.: *Docencia del Derecho y tecnologías de la información y la comunicación*, Huygens, 2010, 183-192.

PRESNO LINERA, M.A.: “Las metodologías de enseñanza-aprendizaje específicas y adecuadas para nuestras asignaturas” en COTINO HUESO, L. y PRESNO LINERA, M.A.: *La enseñanza del Derecho constitucional ante el proceso de Bolonia. Innovación educativa en Derecho Constitucional 2.0*, PUV (Publicaciones de la Universidad de Valencia), 2011, 188-195.

ROMBOLI, S.: “Innovación vs tradición en las clases prácticas de Derecho Constitucional: cuándo y cuánto es necesario ampliar la mirada”, *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 13, 2019, 1-21.

⁵ La potenciación de la dimensión práctica de los conocimientos que se transmiten se asocia a una de las múltiples ventajas que se derivan de la interesante propuesta contenida en LÓPEZ RUBIO, D.: “Twitter: una herramienta auxiliar en la docencia del Derecho Constitucional”, *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 15, 2020, 32-45.