

Evaluando prácticas en el aula: primeras experiencias.

Joan Solanes Mullor*

SUMARIO

1. El método norteamericano: participa alumno, participa.
2. Nuestro modelo de prácticas en Derechos y Libertades Fundamentales (curso 2010/2011): no participes alumno, no lo hagas.
3. Introduciendo el cambio: las prácticas evaluadas en el aula.
4. El diseño de la evaluación en el aula: algunos problemas y soluciones.
5. Conclusiones

Palabras clave

* Joan Solanes Mullor
Profesor ayudante Derecho Constitucional
Universitat Pompeu Fabra

Resumen:

En la nueva organización del Grado en Derecho fruto del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior las clases prácticas cobran una gran importancia. En ellas se han depositado muchas expectativas encaminadas a mejorar el aprendizaje de las competencias que todo jurista debe atesorar después de su andadura universitaria: capacidad de comprensión y análisis de textos jurídicos y de expresarse tanto a nivel escrito como oral a través de la argumentación y el lenguaje jurídicos. El modelo de diseño de prácticas que implantó el Área de Derecho Constitucional en sus asignaturas del Grado en Derecho (2010/2011) no sirvió para el correcto aprendizaje de las capacidades anteriormente citadas. Este artículo analiza los errores de este modelo tomando como parámetro de comparación el modelo docente norteamericano en derecho, un modelo que sí que ha demostrado que es útil para alcanzar y desarrollar las competencias exigidas a todo jurista en el mundo actual. Finalmente, se exponen las primeras experiencias de una iniciativa docente que se llevó a cabo en la asignatura Derechos y Libertades Fundamentales en el curso 2009/2010 y que pretendía aproximar las clases prácticas en nuestras facultades al modelo norteamericano, siempre, obviamente, con una serie de cambios y matices para adaptarse al perfil del alumno de derecho español.

Abstract:

The new Law Degree launched in the context of the European Space for Higher Education emphasizes the role of practices in class. These practices pursue the improvement of all the skills that a jurist needs to accredit after the Law Degree: a good comprehension and analysis of legal texts and the capacity of reading and communicating through legal arguments. The Constitutional Law Area designed a model of practices in class in the course 2010/2011 that was unsuccessful regarding the achievement of these skills. This article analyses the mistakes of this model taking into account as a comparative parameter the North American model of law teaching which has showed over the time that is an adequate model to achieve and develop the skills that the current world requires to a jurist. Finally, the article explains the first experiences of a teaching initiative that was implemented in the course of Fundamental Rights and Freedoms of the Law Degree in 2009/2010. The aim of this initiative was to approximate our practices in class to the North American model but being aware that changes were necessary due to the Spanish student's profile.

1. El método norteamericano: participa alumno, participa

Cuando un jurista español, formado en el estilo de clase magistral de las facultades de nuestro país, asiste a una clase de una facultad de derecho norteamericana se queda sorprendido, entre otras cosas, por la incesante participación de los alumnos en el transcurso de la misma. Podríamos describir una clase al estilo norteamericano de la siguiente manera. Los alumnos toman sus asientos que, por cierto, son siempre los mismos desde el primer día. De este modo, el profesor, que cuenta con un cuadro-tabla donde figura la ubicación de todos los alumnos,

conoce en todo momento a sus estudiantes por nombre y apellidos. Una vez sentados, el profesor lleva a cabo una corta introducción del tema que se va a tratar en la clase para que, a continuación, se desate una auténtica tormenta de intervenciones de los alumnos que genera un intenso debate donde el profesor adquiere el rol de moderador. En algunos casos, este debate es más libre y espontáneo, los alumnos intervienen cuando ellos deciden y se sienten más cómodos. En otros, es el profesor el que los va llamando y pide que intervengan, en estos casos, la participación es obligatoria. En todo caso, el alumno es el gran protagonista y sí, interviene.

¿Qué hay detrás de este modelo tan altamente participativo? Por un lado, un exhaustivo y laborioso trabajo fuera del aula llevado a cabo por los alumnos y, por el otro, una rigurosa evaluación de este trabajo que se medirá por su participación durante la clase. Con esta combinación de trabajo fuera del aula y evaluación en el aula se consiguen dinámicas positivas de atención, motivación y análisis en el desarrollo de la clase. Veámoslo con más detalle.

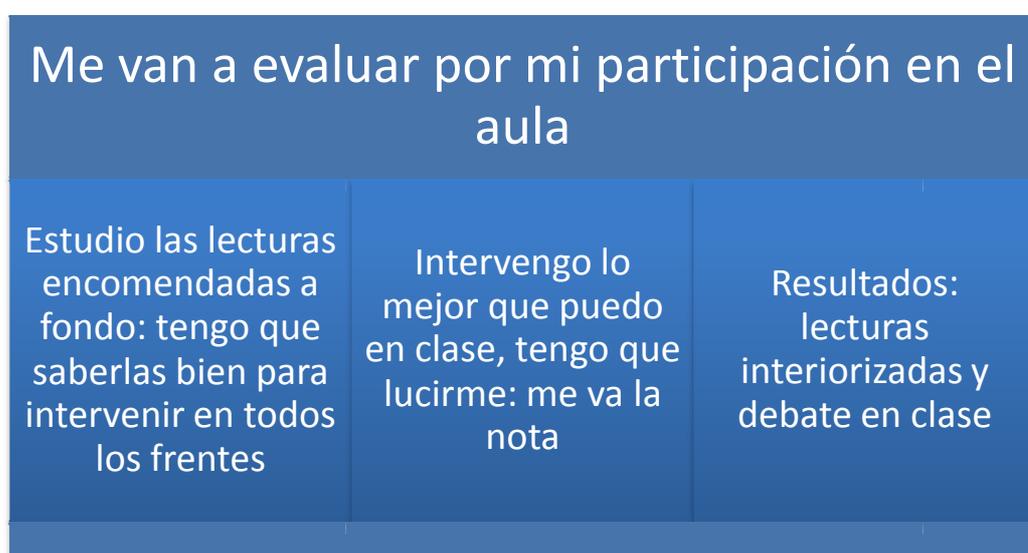
El trabajo que deben realizar fuera del aula los estudiantes es ingente. El profesor selecciona para cada clase un conjunto de lecturas que el alumno debe leer, comprender e interiorizar. Estas lecturas pueden ser partes de manuales, artículos doctrinales, normas jurídicas o sentencias. Es en este momento cuando el modelo ahonda en la competencia de comprensión y análisis de textos. El alumno se enfrenta a un importante volumen de lecturas, pero lo hace fuera del aula, gestionando su propio tiempo y ritmo. A su vez, el estudiante puede optar por enfrentarse a las lecturas en solitario o hacerlo en grupo (*reading groups*), si opta por esta segunda posibilidad el desarrollo de la competencia de trabajo en grupo no debe menospreciarse. El alumno estudiará a fondo las lecturas por una sencilla razón: sabe que en cada clase se le plantearán preguntas sobre las lecturas encomendadas y que su evaluación dependerá de cómo responda a ellas.

Una vez en el aula, el alumno adquiere todo el protagonismo. Y lo hace por dos razones. En primer lugar, el alumno no viene a “que le cuenten alguna cosa”, todo lo contrario, viene “informado” porque ha estudiado a fondo lo que se va a tratar durante la clase. En segundo lugar, es consciente de la importancia de su participación: ésta va a ser evaluada. Sin desdeñar la importancia del examen final, sus intervenciones van a ser un factor importante en su calificación final. Por todo ello, el alumno participa. Y, como resultado de su trabajo riguroso fuera del aula, sus contribuciones van a ser de alta calidad. No nos encontraremos delante de una participación improvisada, sin saber qué decir o por dónde ir, este alumno informado, que ha trabajado en serio, sabrá qué preguntas hacer, cómo intervenir y hará aportaciones que permitirán un auténtico y provechoso debate. En clase se desarrollan, por tanto, las competencias de comunicación, expresión oral y argumentación jurídica, mientras que la competencia de redacción de textos jurídicos se deja para el examen final que, no olvidemos nunca, casi siempre continúa presente en las facultades de derecho norteamericanas.

En definitiva, el modelo norteamericano permite desarrollar un elevado elenco de competencias con una equilibrada combinación de trabajo fuera y dentro del aula. Por un lado, enfrentándose a las lecturas encomendadas los alumnos aprenden a leer, comprender y analizar textos jurídicos. Además, la gran cantidad de lecturas a las que se enfrentan genera capacidad de trabajo, compromiso y una mejora en la gestión del tiempo. Por otro lado, la

evaluación de la participación en el aula fuerza a intervenir y a argumentar jurídicamente de manera oral. Expresarse de manera coherente, defender en público argumentos jurídicos o saber hilvanar adecuadamente un discurso, son competencias de alto valor para un jurista. Finalmente, la competencia para redactar textos jurídicos o expresar por escrito los conocimientos adquiridos, se deja para el examen final que, en muchos casos, no tiene una duración de dos horas, sino que se alarga hasta seis u ocho horas. En otras palabras, será en el examen final (normalmente de larga duración) donde el estudiante deberá plasmar por escrito su conocimiento adquirido durante el curso y se valorará, por tanto, otra importante faceta del jurista como es su capacidad para expresarse por escrito mediante el lenguaje jurídico.

Un alumno pensaría así:



2. Nuestro modelo de prácticas en Derechos y Libertades Fundamentales (curso 2010/2011): no participes alumno, no lo hagas

Comparen el modelo descrito con el nuestro y, por nuestro, me refiero al impartido en la asignatura Derechos y Libertades Fundamentales del Grado en Derecho de la Universitat Pompeu Fabra en el curso 2010/2011. Sin duda, el hecho de que el modelo norteamericano no distinga entre sesiones teóricas y prácticas dificulta la comparación. Me centraré únicamente en la estructura de nuestras clases prácticas y podrán observar las diferencias.

Nuestras prácticas consistieron en entregar a los alumnos, como mínimo una semana antes de la sesión en el aula, varios casos en materia de derechos y libertades fundamentales a resolver fuera del aula. Los casos abarcaban, mayoritariamente, conflictos entre derechos que habían sido finalmente resueltos por el Tribunal Constitucional. Es por este motivo que el caso práctico normalmente consistía en entregar a los alumnos la sentencia del Tribunal Constitucional y formularles un conjunto de preguntas sobre la misma. En resumen, la tarea fuera del aula era doble: leer, comprender y analizar la sentencia y, a continuación, responder

por escrito a las preguntas planteadas. El escrito con las respuestas debía entregarse antes de la sesión práctica. Ésta consistía en poner en común, debatir si se quiere, el alcance del conflicto entre derechos, el contenido de la sentencia estudiada y corregir, entre todos, las respuestas previamente entregadas por escrito. La participación podía valorarse para moldear la nota final, pero lo que contaba en este modelo a efectos de calificación era la práctica entregada por escrito.

Como puede observarse con facilidad, este modelo se inclina por potenciar el trabajo fuera del aula. Teóricamente, se persigue fomentar una serie de competencias muy determinadas. En primer lugar, se hace hincapié en la comprensión y análisis de textos jurídicos. En segundo lugar, la redacción y expresión escrita en lenguaje jurídico es otro punto fuerte de este modelo. También teóricamente, la sesión práctica en el aula presupone la participación de los alumnos y, por tanto, se desarrollarían las competencias de expresión oral y comunicación de los alumnos. En definitiva, *a priori*, parece que este modelo se asemeja y mucho a la praxis norteamericana.

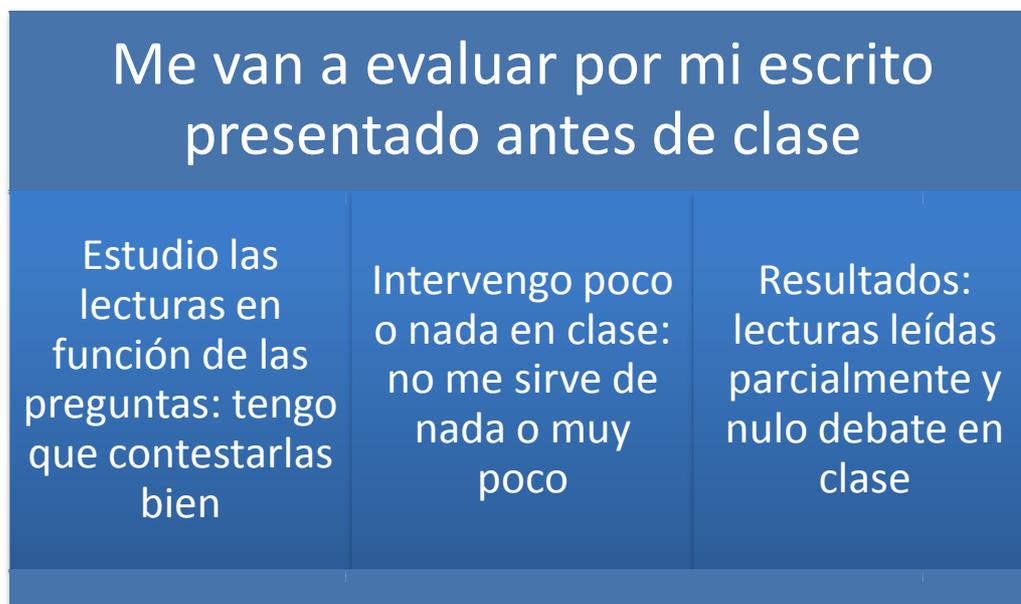
Nada más alejado de la realidad. El trabajo fuera del aula perdía todo su sentido cuando se observaban los trabajos presentados por los alumnos. Como regla general, la calidad de los escritos era muy baja y en muchos casos se apreciaban copias, ya sea entre los alumnos, de artículos doctrinales, de sentencias o precedentes de otros recursos o materiales como Wikipedia. Además, la redacción era muy deficiente, resultaba meridianamente claro que los alumnos no habían reparado en la corrección ortográfica, gramatical y menos aún en la coherencia y contenido de lo que habían escrito. En resumidas cuentas, parece que ninguna de las competencias que quería fomentar la entrega por escrito de las prácticas se alcanzó: los estudiantes no demostraron haber comprendido y analizado adecuadamente los textos jurídicos en cuestión y, menos aún, dedicaron tiempo a cuidar su redacción y a pulir la expresión escrita a nivel jurídico.

A esto último hay que sumarle el fracaso casi absoluto, salvo algunas honrosas excepciones, de las sesiones prácticas. En efecto, los alumnos descargaban toda su tensión y esfuerzos (aunque hemos visto que no) en el trabajo fuera del aula, que es el que contaba en mayor porcentaje para la calificación final. En muchos casos, entregaron las preguntas por escrito bastante antes de que se desarrollase la sesión práctica y, por tanto, no tenían frescas las lecturas encargadas o, simplemente, ni las recordaban. Así las cosas, durante la clase la mayoría de los alumnos asumían un rol pasivo, no participativo, limitándose a escuchar lo que el profesor iba explicando. Puede decirse que la sesión práctica se convertía en una mera corrección de las preguntas que previamente habían contestado por escrito los alumnos. Nada de debates o discusiones entre estudiante y profesor. Incluso en los casos en los que se le preguntaba y obligaba a la intervención el alumno no daba para mucho, no estaba en modo “on” participativo, no le interesaba o entendía que fuese relevante hacer contribuciones de importancia a la clase. La respuesta era escueta, para “salvar el trámite”.

Otra consecuencia no deseada de este modelo fue el bajo nivel de profundidad en el que eran analizadas las lecturas encomendadas. En efecto, el ahorro de energía del estudiante, su objetivo de pasar el trámite, es decir, aprobar lo más rápidamente posible, hacían que las lecturas fueran comprendidas lo justo para responder las preguntas por escrito. Si bien las

preguntas tenían como objetivo servir de pauta y guía para introducirse de lleno en las lecturas, los estudiantes las convertían en el eje de todo y solamente contestarlas contaba. La incertidumbre de no saber “qué te van a preguntar en el examen” y, por tanto, “me tengo que estudiar todo lo mejor posible”, desapareció como incentivo.

En este modelo, el alumno razonaría de la siguiente manera:



Desde el punto de vista del aprendizaje del alumno, por tanto, el método aplicado durante el curso 2010/2011 parece que no funcionó. Pero tampoco desde la perspectiva del profesor podemos darnos por satisfechos. Y esto se debe a dos razones. Por un lado, el profesor se encontraba en medio de una sesión práctica que se convertía en una clase teórica más, donde él asumía el protagonismo. El aburrimiento de corregir una práctica, es decir, de pasar de pregunta en pregunta sin más escapatoria, se sumaba al escaso debate que propiciaban los alumnos. Por otro lado, convertir en el eje de las prácticas los escritos de respuestas de los alumnos implicaba un inmenso trabajo de corrección para el profesor. No les miento, la acumulación de papel en la mesa era de locos. Pero si la lectura de todo este papel fuera diáfana, si los escritos presentados por los alumnos fueran serios y correctos, ninguna objeción. Pero nada de eso, como ya se ha avanzado los escritos eran de baja calidad, las copias literales de todo tipo de fuentes eran habituales y las dificultades para leer algunos escritos debido a faltas ortográficas, gramaticales o sintácticas eran inmensas. En definitiva, el siempre enriquecedor intercambio de conocimientos con el alumno se perdía como consecuencia de la falta de debate que caracterizaba la sesión práctica en el aula y la deficiente calidad de los trabajos presentados por escrito. En pocas palabras, el sistema no funcionaba y se imponía un cambio.

3. Introduciendo el cambio: las prácticas evaluadas en el aula

En el curso 2011/2012, el modelo anteriormente descrito ha cambiado en la dirección de la praxis norteamericana en todas las asignaturas que imparte el Área de Derecho Constitucional en el Grado en Derecho de la Universitat Pompeu Fabra. Los resultados están por ver. Pero ya en el curso 2009/2010 el profesor Rafael Jiménez Asensio y yo mismo introdujimos algunos cambios en las clases prácticas de un grupo de la asignatura Derechos y Libertades Fundamentales. Estos cambios aproximaron las clases prácticas de la mencionada asignatura al modelo norteamericano. Veamos las primeras experiencias de este cambio.

En aquello que hace referencia al trabajo a realizar fuera del aula, se preparó para cada clase práctica un conjunto de lecturas, especialmente sentencias, para estudiar y analizar fuera del aula. A diferencia del modelo norteamericano, el volumen de trabajo encomendado fue muy reducido. Pero ésta fue la única diferencia. Con la lectura, comprensión y análisis de los textos se acababa todo: no se pidió a los alumnos ningún trabajo por escrito. También la clase práctica en el aula sufrió cambios importantes. Se trataba de una sesión abierta, sin el guión de la corrección de las preguntas encargadas por escrito donde se discutía y ponía en común todos los materiales que se habían estudiado fuera del aula. Además, como colofón de la clase práctica, se sometía a los alumnos a un pequeño examen donde tenían que contestar por escrito una serie de preguntas relacionadas con los materiales leídos fuera del aula y discutidos en ella. La calificación de las sesiones prácticas era doble. Por un lado se evaluaba la participación de los alumnos y, por el otro, se daba valor al examen por escrito llevado a cabo durante la sesión.

Los resultados fueron muy buenos. El desarrollo de la clase práctica fue muy distinto a otros años. Me voy a centrar en tres aspectos de los cambios introducidos: el trabajo fuera del aula, el desarrollo de la sesión práctica y la calidad de los exámenes por escrito. Estos tres aspectos analizados en su conjunto permiten sacar conclusiones muy favorables a los cambios introducidos.

En cuanto al trabajo realizado fuera del aula, prácticamente la totalidad de los alumnos leyó las lecturas encomendadas para las clases prácticas. El incentivo para forzar la lectura era muy claro: si no lees no podrás intervenir en la sesión práctica y, además, no podrás contestar adecuadamente a las preguntas del examen por escrito. Y en ello te va la calificación final. A la luz de las respuestas del examen y de las intervenciones en clase, puede concluirse que no únicamente leyeron los materiales, sino que además profundizaron en ellos. Diría más, el hecho de no tener una guía con preguntas a responder provocó un buen efecto: los alumnos encararon el estudio de las lecturas de manera abierta, comprendiéndolos y anotando todo aquello que entendían y lo que, en cambio, se escapaba a su buen entendimiento. En otras palabras, enfocaron las lecturas globalmente, con ánimo de aprenderlas, y no únicamente leyendo con el objetivo de buscar las respuestas a preguntas previamente planteadas.

Y esta manera de estudiar las lecturas se notó en el desarrollo de las clases prácticas. Se había conseguido atraer al alumno “informado”. Como la evaluación pasaba íntegramente por el

trabajo en el aula, los alumnos se prepararon bien las lecturas y las tenían muy recientes, por lo menos las habían repasado antes de entrar a clase. Asimismo, eran conscientes de que la participación en el aula contaba para su calificación y, por este motivo, intervinieron más en clase. Prestaron también mucha más atención a las explicaciones del profesor porque sabían que al final de la sesión práctica tendrían que enfrentarse a un examen por escrito que versaría sobre las lecturas encomendadas y, no hay que olvidarlo, también estaría relacionado con lo que se hubiera explicado y debatido en la misma sesión práctica minutos antes. Lo que contaba el profesor en la clase práctica realmente era relevante para poder afrontar en mejores condiciones el examen que venía de inmediato. Por todo ello los alumnos estaban atentos y sí, participaron.

Finalmente las preguntas contestadas por escrito implicaron, también, una mejora respecto del modelo anterior. Sin duda alguna, el nivel de redacción y composición por escrito no fueron tan buenos como las prácticas redactadas con tiempo fuera del aula. No hay que olvidar que los alumnos se enfrentaron a dos o tres preguntas en tan solo media hora como mucho. Pero aún así, a nivel de contenido, fueron unos escritos con más valor que las prácticas escritas fuera del aula. Y es que el alumno se enfrentó en solitario a las preguntas, sin ningún tipo de ayuda externa, la copia fue imposible y no tenía acceso a más fuentes de información que su cabeza o los materiales que se le dejó consultar. Vaya, se trató de preguntas realizadas en condiciones de examen con todas las ventajas que ello conlleva en cuanto a los principios de mérito e igualdad.

Así razonaría un alumno bajo este modelo:

Me van a evaluar mi participación y lo que sé mediante un examen en clase		
Estudio las lecturas encomendadas a fondo: tengo que participar y además enfrentarme a un examen escrito	Intervengo lo que pueda y como mejor sepa en clase: me estoy jugando parte de la nota, pero no toda	Resultados: lecturas leídas a fondo y un buen debate en clase

En resumen, los cambios operados fueron dos. En primer lugar, se eliminó la exigencia de responder preguntas por escrito fuera del aula. El alumno tenía libertad para estudiar como creyese oportuno las lecturas encomendadas. En segundo lugar, la evaluación se circunscribía únicamente al trabajo en clase, ya sea en forma de participación oral o en la respuesta por escrito, pero en el aula, de preguntas en condiciones de examen. La clave de la transformación del modelo fue, como puede apreciarse, trasladar la evaluación de lugar: se pasó a evaluar el trabajo en el aula y se dejó de calificar el trabajo fuera de ella. Esta traslación de la evaluación a un momento posterior propició que los alumnos se tomaran muy en serio el trabajo fuera del aula, únicamente un estudio y preparación serios de las lecturas les permitiría afrontar en condiciones la evaluación en clase. Asimismo, esta nueva manera de evaluar significó revalorizar la sesión práctica en el aula. Ya no se corregían prácticas, los alumnos estaban atentos, participaban, sabían que se estaban jugando su calificación. Un gran avance en todos los sentidos en comparación con el viejo modelo y una buena aproximación al estilo norteamericano.

4. El diseño de la evaluación en el aula: algunos problemas y soluciones

Como hemos señalado, la clave del nuevo modelo es evaluar en el aula. ¿Pero cómo lo hacemos? ¿Qué es lo que evaluamos? Para responder a estas preguntas es necesario conocer a nuestro alumno y adecuarse a sus necesidades. Sería ingenuo y contraproducente diseñar la clase práctica tomando como punto de partida al estudiante norteamericano. No nos podemos engañar, nuestro perfil de estudiante es muy diferente.

Para empezar, los alumnos que tenemos en las diferentes asignaturas de Derecho Constitucional en el Grado en Derecho son mayoritariamente de primer año y, por tanto, se están iniciando en el mundo del derecho: no están familiarizados con la práctica jurídica y no han alcanzado todavía una óptima capacidad de trabajo. Es por este motivo que es recomendable no encargar un volumen elevado de lecturas como trabajo fuera del aula. Éstas deben seleccionarse adecuadamente teniendo en cuenta un nivel de dificultad media-baja y no pueden convertirse en una cantidad inasumible para un estudiante que justo empieza su andadura universitaria.

Muy relacionado con este último aspecto no debe olvidarse la espinosa cuestión de la gestión del tiempo del alumno. Éste no se enfrenta únicamente a nuestra asignatura en un trimestre, tiene por lo menos tres más con las que lidiar. El modelo antiguo, es decir, la contestación de preguntas por escrito fuera del aula, parecería a primera vista un modelo que tiene más carga de trabajo que el modelo que estamos introduciendo. Pero esto es engañoso. La preparación de las lecturas para enfrentarse a un examen implica un análisis a fondo de las mismas, en ningún caso superficial y, además, un repaso continuo hasta el momento de la sesión práctica. Este análisis a fondo puede perfectamente alargarse más en el tiempo que una lectura superficial de los materiales y la respuesta rápida, sin detenerse mucho, a las preguntas por escrito. Con esto quiere decirse que en el modelo antiguo es posible que el alumno tenga un mayor control del tiempo empleado en resolver la clase práctica y, por tanto, sea mejor desde el punto de vista de la compatibilidad con el resto de asignaturas. Es por este motivo que

debe aconsejarse de nuevo mucha prudencia en cuanto a la cantidad y dificultad de las lecturas encomendadas.

Otra no desdeñable característica de nuestros estudiantes es que están acostumbrados a enfrentarse a exámenes o a trabajos por escrito. En la mayor parte de su vida escolar se han encontrado con trabajos escritos, sus capacidades oratorias y de comunicación están poco desarrolladas. Debe sumarse a esta característica el hecho de estar, de nuevo, en primer curso de universidad. La timidez, el miedo al ridículo, lo que dirán y pensarán los nuevos compañeros, todo ello influye y coarta la participación. No podemos exigir que los alumnos se lancen sin cuartel a hacer preguntas y a discutir al estilo del estudiante norteamericano. Es aconsejable, por consiguiente, que la evaluación de las intervenciones durante la sesión práctica cuente menos que el examen en el aula. Los alumnos estarán más tranquilos si saben que un mayor porcentaje de su calificación final provendrá del examen por escrito al final de la sesión práctica, un formato con el que están familiarizados.

Finalmente, nos queda por abordar la configuración del examen por escrito. Dos cuestiones se nos plantean al respecto: el momento de hacerlo y el tipo de preguntas a plantear. En referencia a la primera cuestión, parece lo más sensato en cuanto a dinámicas de clase ubicarlo en la parte final de la sesión práctica. Esta decisión permitirá mantener la tensión durante toda la clase, fomentando la atención y la participación. Como ya se ha dicho con anterioridad, el estudiante es consciente de que para afrontar el examen por escrito no únicamente son relevantes las lecturas encomendadas, sino que también cuentan las explicaciones del profesor efectuadas justo antes del examen. En definitiva, ubicar el examen por escrito al final de la clase favorece la concentración del alumno y su participación, que son nuestros objetivos.

En cuanto al tipo de preguntas, también teniendo en cuenta nuestro perfil de estudiante, tenemos que decantarnos por cuestiones generales, de poco detalle, que intenten hacer reflexionar y contestar sobre la esencia de la lectura planteada. En efecto, un alumno de primero de Grado aún no domina adecuadamente todas las herramientas necesarias para encarar el estudio de una sentencia o de un artículo doctrinal. Además, estamos planteando un examen a responder en muy poco tiempo (menos de media hora) y, por tanto, las respuestas no pueden ser muy reflexivas. Estos dos factores, tiempo muy limitado para contestar y un alumno poco avezado a las lecturas jurídicas, aconsejan plantear preguntas de dificultad media-baja, generales, de concepto y nunca de detalle. Y es que este examen por escrito persigue únicamente dos finalidades: mantener la tensión durante la sesión práctica y comprobar si el alumno ha leído y comprendido las lecturas, nada más. Un verdadero examen del contenido de la asignatura se realizará al final del curso, como siempre.

5. A modo de conclusiones

En este sucinto trabajo se han intentado mostrar dos experiencias docentes distintas, por un lado, el modelo norteamericano y por el otro el modelo de prácticas implantado en el curso 2010/2011 de Derechos y Libertades Fundamentales en el Grado en Derecho de la Universitat Pompeu Fabra. Frente a estos dos modelos, se ha descrito una tercera vía alternativa, a caballo entre los dos, que dio buen resultado en la misma asignatura impartida en el curso 2009/2010. Estas son las conclusiones:

- Derechos y Libertades Fundamentales (curso 2010/2011): centrar la evaluación en el trabajo fuera del aula es un modelo fallido
 - El hecho de contestar las preguntas por escrito en condiciones de no examen propicia unos documentos plagados de copias, redactados de manera rápida y con ningún tipo de esmero o concentración. Los resultados de estos escritos son realmente muy pobres. No se desarrollan, por tanto, las capacidades de análisis y comprensión de textos jurídicos.
 - Las lecturas únicamente se leen de manera superficial, sin profundidad, buscando las respuestas a las preguntas planteadas. Éstas son el eje del estudiante, que no afronta las lecturas globalmente, sino de manera fragmentada o parcial.
 - Al no evaluarse la participación en el aula no se generan suficientes incentivos para generar una sesión dinámica y provechosa. El alumno no ha interiorizado correctamente las lecturas encomendadas, se muestra pasivo y la sesión transcurre sin debate, se trata únicamente de corregir las preguntas escritas fuera del aula. En conclusión, tampoco se desarrollan las capacidades del alumno relativas a la oratoria, argumentación jurídica en público y comunicación.
 - Para el profesor la carga de trabajo en forma de corrección es excesiva. La cantidad de escritos que debe corregir, la mayoría de ellos copias, reiteraciones y redactados con un elevado índice de mediocridad, hacen frustrante la corrección. Además, durante la sesión práctica no se genera un auténtico intercambio de conocimientos entre profesor y estudiante.
- El modelo norteamericano es el ideal a seguir: la evaluación en el aula como pieza angular
 - El trabajo fuera del aula es ingente pero limitado al análisis y estudio de lecturas encomendadas, sin la exigencia de presentar un escrito. El alumno lo encara con profundidad y detenimiento porque sabe que en clase será evaluado sobre las lecturas encomendadas. Realmente se desarrollan las capacidades de análisis y comprensión de textos jurídicos.

- En el aula, el alumno participa activamente porque es consciente de que la evaluación se centra en esta participación. Además, como ha trabajado adecuadamente las lecturas, sus intervenciones son de alta calidad. Las competencias de expresión oral, comunicación y argumentación jurídica en público son alcanzadas con claridad.
- Derechos y Libertades Fundamentales (curso 2009/2010, Profesores Rafael Jiménez Asensio y Joan Solanes Mullor): un modelo intermedio que toma como eje la evaluación en el aula
 - El trabajo fuera del aula tiene el mismo esquema que en el caso norteamericano: se encomiendan lecturas y no se exige ninguna entrega por escrito de preguntas previamente planteadas. Los alumnos saben que serán cuestionados sobre las lecturas en clase y esto incentiva que las estudien con detenimiento. Además, con la incertidumbre de no saber qué se les va a preguntar, estudian profundizando y entendiendo las lecturas.
 - La evaluación en el aula se desgrana en dos elementos. Si en el modelo norteamericano se evalúa casi exclusivamente la participación de los alumnos, en el modelo que se plantea también se opta por hacer un examen por escrito. El perfil del estudiante de derecho español, más acostumbrado a las respuestas por escrito, aconseja apartarse del modelo norteamericano. Por consiguiente, en este modelo se evalúa la participación en menor medida, potenciando las respuestas por escrito.
 - Finalmente, en cuanto al diseño concreto del modelo, se optó por situar el examen escrito al final de la sesión práctica para mantener la tensión y concentración de los alumnos a lo largo de toda la clase. Además, se plantearon por escrito preguntas genéricas, no de detalle, para comprobar solamente si los alumnos habían entendido las líneas maestras de las lecturas planteadas. A diferencia del modelo norteamericano, la cantidad de lecturas se limitó en cuanto a su cantidad. El perfil del estudiante de derecho español es claramente distinto al norteamericano, mucho menos maduro y con una capacidad de trabajo no tan desarrollada en el primer curso de Grado. Es por este motivo que el volumen de lecturas se redujo.
 - Puede concluirse que se han cosechado buenos resultados después de las primeras experiencias en la implantación del modelo: los alumnos han leído a fondo las lecturas, han participado en clase activa y acertadamente y han contestado las preguntas por escrito en el aula con un nivel aceptable de calidad.

Palabras clave: clases prácticas - evaluación en el aula - participación del alumno - competencias jurídicas