

# TRANSFORMANDO LA DOCENCIA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL Y LOS DERECHOS HUMANOS: EL MÉTODO ECO

**GONZÁLEZ MORO, Alicia**

*Contratada predoctoral FPU, Derecho Constitucional  
Universidad de Sevilla*

[agmoro@us.es](mailto:agmoro@us.es)

**GALDÁMEZ MORALES, Ana**

*Contratada predoctoral FPU, Derecho Constitucional  
Universidad de Sevilla*

[agaldamez@us.es](mailto:agaldamez@us.es)

## *Cómo citar / Citation*

González Moro, A., Galdámez Morales, A. (2021)  
*Transformando la docencia del Derecho Constitucional  
y los derechos humanos: El método ECO*  
*Revista Docencia y Derecho, n.º 18, pp. 108-128.*  
<https://orcid.org/0000-0001-5239-6041>  
<https://orcid.org/0000-0002-0530-4850>

## RESUMEN

Nuestro interés por las metodologías activas de enseñanza-aprendizaje nos ha conducido al descubrimiento del método ECO (Explora, Crea y Ofrece) como herramienta útil para la docencia del Derecho Constitucional y los derechos humanos. En el presente artículo desarrollamos sus postulados pedagógicos y explicamos sus fases: a partir de la selección de un derecho humano, los estudiantes deben detectar un problema jurídico, formular un reto y desarrollar un proyecto para dar respuesta al mismo en perspectiva constitucional. También enunciamos algunas dificultades prácticas y formulamos propuestas para tratar de superarlas. El objetivo es posibilitar un proceso de aprendizaje que permita a los alumnos transferir su conocimiento, conectar con su entorno social y adquirir importantes competencias transversales que pueden ser evaluadas a través de la rúbrica.

**PALABRAS CLAVE:** Método ECO; Derecho Constitucional; derechos humanos; innovación pedagógica; evaluación por competencias.

## CHANGING THE WAY OF TEACHING CONSTITUTIONAL LAW AND HUMAN RIGHTS: THE ECO METHOD

### ABSTRACT

Our interest in active teaching-learning methodologies led us to discover the ECO method (Explore, Create and Offer) as a useful tool for teaching Constitutional Law and human rights. In this article we explain its pedagogical postulates and its phases: starting from the selection of a specific human right, students must identify a legal problem, formulate a challenge and develop a project to solve it. It is also pointed out some practical difficulties and formulate proposals to try to overcome them. The aim is to achieve a learning process where students transfer their knowledge, connect with their social environment and acquire important transversal competences that can be assessed through the rubric.

**KEYWORDS:** ECO method; Constitutional Law; human rights; educational innovation; competency-based assessment.

*Fecha de recepción: 20-11-2021*

*Fecha de aceptación: 01-12-2021*

## SUMARIO<sup>1</sup>

**1. INTRODUCCIÓN: EL TRÁNSITO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS AL MÉTODO ECO COMO UNA EVOLUCIÓN PERSONAL. 2. APROXIMACIÓN AL MÉTODO ECO: EXPLORA, CREA Y OFRECE. 2.1. Origen y principios pedagógicos. 2.2. Fases del proceso. 2.2.1. Explorar. 2.2.2. Crear. 2.2.3. Ofrecer. 3. EXPECTATIVAS, VENTAJAS Y DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL A TRAVÉS DE ECO. 4. LA EVALUACIÓN DEL MÉTODO ECO. 5. CONCLUSIONES. 6. BIBLIOGRAFÍA.**

### 1. INTRODUCCIÓN: EL TRÁNSITO DE LAS METODOLOGÍAS ACTIVAS AL MÉTODO ECO COMO UNA EVOLUCIÓN PERSONAL

La presente investigación es fruto de una trayectoria docente todavía corta en el tiempo que, sin embargo, entraña una considerable evolución personal. Este camino comenzó en el curso académico 2018-2019, momento en el que iniciamos nuestra vinculación con la Universidad de Sevilla en calidad de contratadas predoctorales FPU adscritas al Departamento de Derecho Constitucional. La suerte quiso, además, que ese mismo año nos estrenáramos compartiendo la que siempre recordaremos como nuestra primera experiencia docente y, a partir de entonces, movidas por un entusiasmo igualmente compartido, comenzamos a formarnos<sup>2</sup> en diversas técnicas y herramientas pedagógicas innovadoras con el propósito de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje<sup>3</sup>.

Siempre hemos pretendido que el eje vertebrador de nuestras clases de Derecho

---

<sup>1</sup> Este trabajo –presentado en forma de comunicación oral en la mesa de innovación docente del XVIII Congreso de la Asociación de Constitucionalistas de España– ha sido elaborado en el marco del proyecto de innovación (núm. 22732) *El Reto en la Educación Superior: Aprendizaje con ECO*, financiado en la convocatoria pública competitiva del curso 2019-20, acción 1.2.3. Apoyo a la coordinación e innovación docente, dentro del III Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla.

<sup>2</sup> También nosotras estamos inmersas en un proceso de formación y aprendizaje que discurre en paralelo al de nuestros alumnos.

<sup>3</sup> Sobre la base de las llamadas «metodologías inductivas que ponen en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al estudiante». Véase Juan Jesús TORRES-GORDILLO y Eduardo Alejandro HERRERO-VÁZQUEZ, «Innovación metodológica transdisciplinar en la universidad con el método eco», en REYES-TEJEDOR, M., COBOS-SANCHIZ, D., y LÓPEZ-MENESES, E., (coords.), *Innovación Pedagógica Universitaria: Reflexiones y Estrategias*, Octaedro, Barcelona, 2020, p. 156.

Constitucional sea el compromiso de guiar a los alumnos en el proceso de asimilación de valores democráticos que son imprescindibles, tanto para la adecuada formación de cualquier jurista, como para la promoción de una ciudadanía participativa, con capacidad crítica y empatía hacia su entorno social<sup>4</sup>. Este objetivo se puede alcanzar si los consideramos como profesionales –aunque todavía no ejerzan– que están adquiriendo las destrezas necesarias para desarrollar una determinada actividad, en nuestro caso, dentro del ámbito jurídico. Al aceptar que son profesionales en proceso de formación, procuramos que se muevan en contextos complejos, similares a los que se encontrarán cuando accedan al mercado laboral. Esto nos lleva a la utilización de técnicas en las que los estudiantes toman el control de su propio aprendizaje, partiendo de la premisa de que ellos constituyen, en sí mismos, el «fundamento de la enseñanza»<sup>5</sup>. Interiorizar esta idea ha sido el primer paso, a modo de cura de humildad, para sentirnos cómodas quedando en un segundo plano<sup>6</sup> y otorgando el papel protagonista dentro del aula al estudiante.

Desde que comenzó nuestra carrera académica hemos tratado de fomentar un aprendizaje alejado del esquema clásico de sesión unidireccional, aplicando metodologías activas que favorecen la asimilación de los contenidos propios de la asignatura y, al mismo tiempo, el desarrollo de competencias transversales complementarias<sup>7</sup> tales como: capacidad de análisis, capacidad de síntesis, trabajo en equipo, comunicación, oratoria, argumentación<sup>8</sup>, etc. El uso de acrónimos como herramienta nemotécnica para facilitar la memorización de determinados conceptos; la realización de trabajos cooperativos de síntesis y exposición a partir de textos históricos; el estudio de cuestiones complejas mediante su descomposición en una nube de palabras; o la simulación de un proceso electoral aplicando la técnica del *role-playing*, son sólo algunos ejemplos de experiencias docentes que nos permiten habilitar espacios para la iniciativa, la creatividad y la autonomía del alumnado. De esta forma, se genera un ambiente distendido que les anima a participar, un clima que alimenta su curiosidad y facilita un mejor y más eficiente aprendizaje. Ahora bien, no debemos olvidar que para que un cambio metodológico pueda equipararse al concepto de innovación, éste debe implicar una mejora que pueda, por medio de la correspondiente

---

<sup>4</sup> En línea con las propuestas de la UNESCO para una educación superior que debe «no sólo proporcionar competencias sólidas para el mundo de hoy y de mañana, sino contribuir además a la formación de ciudadanos dotados de principios éticos, comprometidos con la construcción de la paz, la defensa de los derechos humanos y los valores de la democracia». Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, UNESCO, París, del 5 al 8 de julio de 2009, párr. 4.

<sup>5</sup> Fernando REVIRIEGO PICÓN, «Enseñar derecho constitucional», en *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 15, 2020, p. 131.

<sup>6</sup> Desempeñando un «rol de mero facilitador del proceso». Véase Juan Jesús TORRES-GORDILLO y Eduardo Alejandro HERRERO-VÁZQUEZ, *op cit.*, p. 163.

<sup>7</sup> Es innegable que «el aprendizaje basado en competencias se ha incorporado en el plan de estudios de la educación superior. El resultado es una visión más holística de educación, facilitando una forma de aprendizaje más completa que se centra menos en la memorización de la información». Véase Juan Jesús TORRES-GORDILLO, Noelia MELERO-AGUILAR y Jesús GARCÍA-JIMÉNEZ, «Improving the university teaching-learning process with ECO methodology: Teachers' perceptions», en *PLoS ONE*, núm. 8, vol. 15, 2020, p. 2.

<sup>8</sup> Noelia MELERO-AGUILAR, Juan Jesús TORRES-GORDILLO y Jesús GARCÍA-JIMÉNEZ, «Retos del profesorado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje: aportaciones del método ECO (explorar, crear y ofrecer)», en *Formación universitaria*, núm. 3, vol. 13, 2020, p. 158.

evaluación, constatarse. Es necesario «que los cambios introducidos estén justificados» y sean sometidos a una evaluación posterior que corrobore el proceso de transformación –en sentido positivo– de las personas que participan<sup>9</sup>, porque «innovar no es sólo hacer cosas distintas, sino hacer cosas mejores»<sup>10</sup>. Y en ese camino hacia la mejora, impulsadas por nuestro inconformismo y falta de autocomplacencia, quisimos llegar un poco más lejos.

Precisamente, fue la búsqueda de nuevas formas de enseñanza, más atractivas y de mayor calidad, la que nos llevó hasta un grupo de *docentes activistas*<sup>11</sup> –así se autodefinen– integrados en el proyecto de innovación de la Universidad de Sevilla *El Reto en la Educación Superior; Aprendizaje con ECO*. De la mano de este ilusionante proyecto descubrimos una metodología que va mucho más allá de la mera aplicación aislada de diversas técnicas que, aunque atractivas para los estudiantes, no dejan de ser más que una modernización puntual del mismo modelo clásico unidireccional de aprendizaje. Esto fue un punto de inflexión determinante en nuestra evolución personal. Desde el primer momento, nos dimos cuenta de que ECO ofrecía muchas posibilidades como instrumento transformador de la docencia en el ámbito jurídico, especialmente, teniendo en cuenta el perfil de nuestro alumnado. Los estudiantes de Derecho acceden a la Universidad sin haber tenido prácticamente «ningún tipo de contacto con el mundo del Derecho en los niveles preuniversitarios»<sup>12</sup>: por tanto, con una base previa carente de conocimiento jurídico. A esto se suma que, en la actualidad, el reto de la enseñanza orientada a un foro de nativos digitales<sup>13</sup> nos enfrenta a nuevas dificultades derivadas de distintos factores como la falta de concentración y de estímulo «en un mundo global en el que Internet y las redes sociales suministran cualquier contenido»<sup>14</sup> al instante. El indiscutible interés que despierta en ellos la comunicación digital, así como el anhelo de inmediatez y experiencias fugaces –fácilmente se pierde la atención respecto de aquello que se prolonga en exceso–, son elementos que influyen inevitablemente en los estudiantes y en su actitud hacia los contenidos que se les ofrecen, dando lugar a un contexto de apatía generalizada hacia todo lo que tiene que ver con el manual y los apuntes –ya sean de elaboración propia o aquellos que pasan de mano en mano cosechando sobresalientes por el camino– que, hasta no hace tanto, eran referente indiscutible de las asignaturas.

<sup>9</sup> Juan Jesús TORRES-GORDILLO y Eduardo Alejandro HERRERO-VÁZQUEZ, *op cit.*, p. 156.

<sup>10</sup> Miguel A. ZABALZA BERAZA, «Innovación en la enseñanza universitaria», en *Contextos Educativos*, núm. 6, 2004, p. 117.

<sup>11</sup> Más de cincuenta profesores en el último curso académico, procedentes de ocho universidades distintas y de diferentes áreas de conocimiento. Véase Eduardo Alejandro HERRERO-VÁZQUEZ y Juan Jesús TORRES-GORDILLO, «Eco en la educación superior: un aprendizaje resonante», en REYES-TEJEDOR, M., COBOS-SANCHIZ, D., y LÓPEZ-MENESES, E., (coords.), *Innovación pedagógica universitaria: reflexiones y estrategias*, Octaedro, Barcelona, 2020, pp. 138-139.

<sup>12</sup> Javier PÉREZ ROYO, «El Derecho Constitucional en la formación del jurista», en *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 46, vol. 16, 1996, p. 41.

<sup>13</sup> Marc PRENSKY, *Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*, SM, 2011.

<sup>14</sup> Alejandro TIANA FERRER, «¿Qué cambios significativos trae la nueva Ley de educación?», en *Curso de Verano «Pensar la educación»*, UNED, 2019.

Con el método ECO el esquema tradicional de la docencia se invierte<sup>15</sup>: son los alumnos los que deben seleccionar una cuestión concreta o apartado del proyecto docente –un problema o necesidad social que les inquiete y suscite interés– para, a través de la investigación y de su creatividad, ser capaces de diseñar y ofrecer una respuesta jurídico-constitucional. Abandonan su condición de sujetos pasivos en el aula para transformarse en los auténticos conductores de la asignatura, seleccionando sus fuentes de información, determinando el formato de su trabajo y los tiempos de su propio aprendizaje. Veamos, a continuación, en qué consiste la metodología y en qué medida es posible su aplicación a la docencia en el ámbito jurídico.

## 2. APROXIMACIÓN AL MÉTODO ECO: EXPLORA, CREA Y OFRECE

### 2.1. Origen y principios pedagógicos

ECO es una adaptación metodológica en la que se fusionan el Pensamiento de Diseño o *Design Thinking* (DT) –cuyo uso en educación<sup>16</sup> está creciendo en los últimos años<sup>17</sup>– y el Aprendizaje Basado en Retos (ABR), con el objetivo de invertir el enfoque de la enseñanza para orientarla al aprendizaje<sup>18</sup>. Es el resultado de un proceso de transformación enfocado, desde su inicio, a la construcción colaborativa del conocimiento<sup>19</sup> a partir del trabajo activo de los estudiantes para la resolución de lo que, en un principio, fueron proyectos en contextos reales –organismos, centros educativos o instituciones– y, más adelante, problemas de naturaleza diversa planteados por el docente. A pesar de las evaluaciones favorables emitidas cada año por el alumnado, el objetivo constante de aumentar en lo posible la calidad de la docencia universitaria llevó al grupo de profesores miembros del mencionado proyecto de innovación a seguir evolucionando e introduciendo cambios destinados a mejorar el método.

Fue así como diseñaron ECO. La principal novedad y elemento diferenciador respecto de las propuestas anteriores es que, ahora, son los alumnos quienes toman el control desde el inicio dando forma a un proyecto que les pertenece por completo: suya es la investigación previa, la idea, el diseño y el resultado. Se ponen al frente y asumen la responsabilidad de un proceso de aprendizaje que cobra sentido pleno en la medida en

---

<sup>15</sup> Como sugiere GONZÁLEZ RUS, «el futuro de la enseñanza del derecho pasa por la transición del “modelo de enseñanza” al “modelo de aprendizaje”». Véase Juan José GONZÁLEZ RUS, «Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y sobre la enseñanza del Derecho en el futuro», en *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*, núm. 5, vol. 1, 2003, pp. 1-3.

<sup>16</sup> También en la educación superior.

<sup>17</sup> Ewan MCINTOSH, *Pensamiento de diseño en la escuela: cómo lograr que surjan ideas innovadoras y hacerlas realidad*, SM, 2014.

<sup>18</sup> Juan Pablo MORA GUTIÉRREZ, «Aprendizaje Basado en Retos con DT en Temas de Lingüística General, optativa de cuarto del Grado en Filología Hispánica», en *Jornadas de Formación e Innovación Docente del Profesorado*, núm. 2, 2019, p. 1376; Eduardo Alejandro HERRERO-VÁZQUEZ y Juan Jesús TORRES-GORDILLO, *op cit.*, p. 143.

<sup>19</sup> Juan Jesús TORRES-GORDILLO, «Construcción del conocimiento en educación superior a través del aprendizaje por proyectos», en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, núm. 1, vol. 21, 2010, pp. 137 y ss.

la que les permite entrar en contacto directo con el entorno<sup>20</sup>, empatizar, detectar una necesidad social y, posteriormente, darle respuesta<sup>21</sup>. Porque, a fin de cuentas, ECO es un proceso centrado en las personas –las que desarrollan el proyecto y las que finalmente lo reciben–; un aprendizaje reflexivo, interdisciplinar, holístico, humanista y cooperativo<sup>22</sup>.

Sin olvidar que sigue siendo un método inspirado en *Design Thinking*, otra diferencia significativa tiene que ver con la estructura y secuencia de pasos que deben seguir los estudiantes en ambas propuestas metodológicas. Mientras en DT el foco estaba puesto en el desarrollo del potencial creativo del alumno pasando por cinco etapas claramente delimitadas –empatizar, definir, idear, diseñar el prototipo y, finalmente, evaluar–, con la metodología ECO el proceso se simplifica y queda reducido a tres fases –Explorar, Crear y Ofrecer–. De sus iniciales surge el acrónimo que le da nombre y, al mismo tiempo, la metáfora que inspira a quienes participamos de este ilusionante proyecto: sólo si conseguimos generar *eco* del aprendizaje, permitiendo que su sonido trascienda los muros de la universidad, estaremos contribuyendo a un verdadero cambio social. Si logramos que «la universidad sea un espacio en el que cada estudiante descubra su elemento<sup>23</sup>, se vea afectado y emocionado por cuanto viva allí, [...] estaremos ante una universidad resonante», basada en el compromiso, en la que «los estudiantes se apropian del conocimiento para construir el mundo»<sup>24</sup> que les rodea.

## 2.2. Fases del proceso

Como se puede comprobar en la siguiente tabla, cada una de las fases o etapas que vehiculan el proceso de aprendizaje con el método ECO aparece, a su vez, subdividida en los diferentes pasos a seguir, necesarios para la adquisición y asimilación de las competencias transversales, así como de los contenidos programados en cada asignatura.

El desarrollo de esta metodología parte del trabajo colaborativo de los estudiantes<sup>25</sup>, distribuidos en equipos estables<sup>26</sup> durante todo el cuatrimestre. Tratamos

<sup>20</sup> «La exploración del terreno y de las personas se convierte en el eje desde el que montar todo el proyecto». Véase Juan Jesús TORRES-GORDILLO y Eduardo Alejandro HERRERO-VÁZQUEZ, *op cit.*, p. 157.

<sup>21</sup> Se trata de un proceso vinculado, en cierto modo, a la finalidad del aprendizaje-servicio (ApS), una metodología que «fomenta el aprendizaje de los estudiantes a través de su participación en experiencias asociadas al servicio comunitario». Véase Héctor OPAZO, Pilar ARAMBURUZABALA y Lorraine MCILRATH, «Aprendizaje-servicio en la educación superior: once perspectivas de un movimiento global», en *Bordón. Revista de Pedagogía*, núm. 3, vol. 71, 2019, p. 98.

<sup>22</sup> Eduardo Alejandro HERRERO-VÁZQUEZ y Juan Jesús TORRES-GORDILLO, *op cit.*, p. 136.

<sup>23</sup> Ken ROBINSON, *El Elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*, Grijalbo, Barcelona, 2009.

<sup>24</sup> Eduardo Alejandro HERRERO-VÁZQUEZ y Juan Jesús TORRES-GORDILLO, *op cit.*, p. 137.

<sup>25</sup> Elizabeth F. BARKLEY, Patricia CROSS y Claire Howell MAJOR, *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Ediciones Morata, Madrid, 2007.

<sup>26</sup> No debemos olvidar que, tal y como está configurado el mercado laboral en la actualidad, ser capaz de trabajar en equipo «se ha convertido en una necesidad». Véase Ana DELGADO GARCÍA y Rafael OLIVER

de evitar, en la medida de lo posible, el reparto de tareas individuales que son ensambladas a última hora. En este sentido, preferimos que no sean grupos demasiado numerosos –consideramos que el número ideal de integrantes oscila entre tres y cuatro personas– para evitar situaciones en las que algún miembro asuma un rol pasivo y pueda beneficiarse del trabajo de los demás.

FASES DEL PROCESO		DESGLOSE DE PASOS
ECO	DT	
EXPLORAR	EMPATIZA	Observar Comprender Descubrir
	DEFINE	Procesar Elegir un punto de vista Formular el reto
CREAR	IDEA	Imaginar Establecer criterios de selección Elegir entre alternativas Decidir idea/solución
	PROTOTIPA	Construir Someter a interacción Reconstruir
	EVALÚA	Ganar comprensión Aplicar retroalimentación Refinar la solución
OFRECER	COMPARTE	Implementar plan de acción Difundir Evaluar Contagiar / celebrar

Figura 1. Fases del proceso ECO y su correspondencia con *Design Thinking*.

Fuente: Juan Jesús TORRES-GORDILLO, Jesús GARCÍA-JIMÉNEZ y Eduardo Alejandro HERRERO-VÁZQUEZ, «Aportaciones de la tecnología al trabajo cooperativo para la innovación universitaria con Design Thinking», en *PIXEL-BIT Revista de medios y Educaciónsta de medios y Educación*, núm. 59, 2020, p. 58. Véase también Juan Jesús TORRES-GORDILLO y Eduardo Alejandro HERRERO-VÁZQUEZ, *op. cit.*, p. 160.

### 2.2.1 Explorar

Una vez constituidos los equipos, el alumnado inicia su aprendizaje con una primera fase de Exploración para detectar en la sociedad problemas de índole constitucional que les susciten interés y despierten su curiosidad científica. El primer paso –probablemente, el más importante– es la elección del tema. Nuestros alumnos son llamados a seleccionar un derecho humano en el que sumergirse, tratando de empatizar con el entorno a partir de la observación directa y la investigación, para detectar algún problema social o cuestión necesitada de una respuesta jurídico-constitucional. En este

---

CUELLO, «El trabajo en equipo en un entorno virtual de aprendizaje», en *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria Derecho*, núm. 5, 2012, p. 2.

sentido, resulta de especial relevancia el elemento emocional: el objeto de estudio debe suscitar en ellos verdadero interés –que les atrape–; un vínculo que posteriormente se vea reflejado en su compromiso con un trabajo que busca salir del aula y acercarlos a los problemas a los que se enfrenta la sociedad.

El alumnado dispone, en esta fase de exploración, de una amplia libertad para seleccionar las técnicas de investigación que considere más adecuadas, con el objetivo de detectar la mencionada necesidad social que están llamados a solucionar. Pueden realizar encuestas, entrevistas, manejar fuentes doctrinales, normativa y jurisprudencia... todo lo que les permita dibujar el mosaico completo –el estado de la cuestión– del derecho humano en el que están trabajando.

Para guiar el proceso de esta primera fase les proporcionamos lo que llamamos el «lienzo ECO»: una plantilla en la que pueden ir rellenando determinados campos con los datos fundamentales obtenidos durante su investigación. La idea es que, una vez identificado el problema, necesidad o demanda social, sean capaces de formular un reto orientado a dar una respuesta a esa necesidad. El reto debe plantearse siguiendo la estructura de una oración interrogativa en la que se preguntan: *¿cómo podríamos...?* Por ejemplo, en el caso de un trabajo desarrollado en el marco del derecho a la libertad de expresión, en un contexto de creciente preocupación por el efecto de la difusión de noticias falsas en el proceso de construcción de la opinión pública, un posible reto sería: *¿cómo podríamos controlar el efecto de la desinformación durante las campañas electorales, salvaguardando al mismo tiempo las libertades de expresión e información?* O, si nos planteamos como problema social la deslegitimación de los partidos políticos en tanto que instrumentos fundamentales de articulación de las preferencias ciudadanas, podemos formular el siguiente reto: *¿cómo podríamos aumentar la influencia y la participación directa de los ciudadanos en los principales procesos decisivos que acontecen en el seno de los partidos, tales como la selección de candidatos o la elaboración de programas electorales?*

En el lienzo ECO también se deben delimitar otros aspectos relevantes como el marco teórico del proyecto, el sector de la sociedad al que se dirigen, los principales beneficiados de la intervención, las necesidades concretas de dicho sector, etc. El objetivo es que «el alumnado empatice con las personas a quienes concierne el reto [...] para crear e implementar una solución viable, innovadora y creativa»<sup>27</sup>. Cuando los alumnos completan la fase de exploración y ya tienen formulados sus retos, realizan una primera exposición oral en la que comparten con el docente y con el resto de la clase el enfoque seleccionado y las primeras ideas o propuestas. Al finalizar cada una de las presentaciones, se reservan unos minutos destinados a que el equipo pueda escuchar comentarios y sugerencias acerca de su proyecto, de forma que todos se sientan partícipes y contribuyan a enriquecer y mejorar los diferentes trabajos.

---

<sup>27</sup> Juan Pablo MORA GUTIÉRREZ, *op cit.*, p. 1376.

EXPLORA	<b>MARCO</b> del qué nos hacemos  _____ _____	<b>NECESIDAD / INQUIETUD</b> que se afronta : _____ _____	
	<b>RETO</b> que nos inspira : ¿Cómo podríamos... _____ _____ _____	<b>PERSONAS</b> beneficiadas : _____ _____ _____ <table border="1" style="float: right; width: 80px; height: 50px;"> <tr><td>Dibujo</td></tr> </table>	Dibujo
Dibujo			
CREA	<b>IDEA innovadora : DESCRIPCIÓN</b> _____ _____ _____ _____	<b>IDEA</b> representación GRÁFICA <div style="text-align: center;">  </div>	
	<b>VALOR</b> añadido : por qué generará  _____ _____ _____		
OFRECE	<b>EQUIPO</b> miembros: _____ _____	<b>INSTITUCIÓN:</b> _____ _____	
		<b>ORGANIZA:</b>  www.gotime.es	<b>PROMUEVE:</b>

Figura 2. El lienzo ECO

### 2.2.2. Crear

A partir de este momento comienza la segunda fase: la Creación y el posterior desarrollo de un proyecto –que ha de ser realizable– como posible solución al problema inicial. En este punto es importante que los alumnos dediquen tiempo suficiente al estudio de las diferentes propuestas planteadas, definiendo previamente los criterios que les ayuden a tomar la mejor decisión. Sólo entonces podrán decantarse por la solución más adecuada para dar respuesta al reto.

En esta fase de creación los estudiantes cuentan, igualmente, con total libertad para el diseño de su idea, que puede ser de naturaleza muy diversa: un proyecto

legislativo, una propuesta de reforma constitucional, una campaña de comunicación para concienciar a la sociedad, un sitio web o aplicación para teléfonos móviles con una utilidad concreta... Cada equipo debe construir el prototipo de la solución elegida y, de nuevo, someterse a la evaluación de sus iguales. Tendrán que presentarlo ante el resto de la clase para escuchar sugerencias constructivas y comentarios destinados a modificar, de cara al proyecto definitivo, aquello que sea necesario. En este sentido, puede resultar gratamente sorprendente comprobar el elevado grado de implicación que la mayoría de los alumnos muestra con el trabajo de los demás.

### **2.2.3 Ofrecer**

Es el broche final y, en definitiva, el objetivo último de un proceso cuyo resultado se ofrece al conjunto de la clase el día de la exposición final, momento en el que cada equipo comparte con sus compañeros el proyecto que ha ideado, desarrollado y creado. No obstante, esta última fase aún puede ser mucho más ambiciosa y sus efectos mucho más expansivos: lo ideal es que den la suficiente difusión<sup>28</sup> a la propuesta diseñada para que llegue a sus destinatarios principales –por ejemplo, a una institución, a una organización cívica, o al conjunto de los usuarios afectados por el problema–. De esta forma, a través de un proceso guiado por el docente, el alumnado profundiza en el análisis de un derecho humano y, al mismo tiempo, toma conciencia de que su aprendizaje tiene una clara vocación práctica, desarrollando su compromiso social a través de la transferencia útil de conocimiento.

ECO es, en cualquier caso, un proceso vivo, flexible y en constante evolución. Siempre pueden surgir dificultades durante el camino que nos obliguen a introducir modificaciones respecto del plan inicial. En este sentido, los pasos en que se dividen cada una de las etapas del proceso no deben interpretarse como tareas o requisitos obligatorios para superar la asignatura, sino como herramientas que facilitan el aprendizaje. Y, cuando una herramienta ya no es útil, se puede descartar. Es posible que cada imprevisto requiera de un enfoque o instrumento determinado, en lugar de otro, o que sea necesario alterar el orden previamente establecido, prescindir o introducir nuevos pasos. Este tipo de situaciones –muy habituales– no implican forzosamente un problema, sino una oportunidad para seguir perfeccionando un modelo de enseñanza-aprendizaje que puede resultar muy eficaz en las distintas materias de contenido jurídico.

## **3. EXPECTATIVAS, VENTAJAS Y DIFICULTADES DE LA ENSEÑANZA DEL DERECHO CONSTITUCIONAL A TRAVÉS DE ECO**

Desde su origen, ECO fue diseñado como un método de enseñanza de carácter versátil, con vocación de extender su aplicación a la docencia universitaria en

---

<sup>28</sup> No hay un canal predeterminado para la difusión del proyecto, pero la elaboración de un vídeo y su publicación en Internet suele generar resultados muy positivos.

disciplinas y áreas de conocimiento tan dispares como son, por ejemplo, la arquitectura, la pedagogía, la biología o –¿por qué no? – el derecho. Tanto su configuración, como el planteamiento de los objetivos y el modo en el que se estructura el proceso de aprendizaje, nos llevaron a considerar que se trataba de una metodología muy completa y adecuada para que los estudiantes de ciencias jurídicas y, en particular, de Derecho Constitucional, desarrollasen todo su potencial. ECO es investigación, aprendizaje colaborativo, trabajo en equipo, iniciativa del alumnado, participación activa y contacto directo con la sociedad, lo que se traduce en un aumento de la motivación. Por otro lado, estos ingredientes son imprescindibles para la formación de quienes van a dedicarse al ejercicio de las diferentes profesiones jurídicas, asumiendo responsabilidades como la dirección de equipos o la toma de decisiones complejas.

Al mismo tiempo, ECO se muestra como una herramienta pedagógica especialmente útil para una materia de carácter transversal presente en la programación de todas las asignaturas de Derecho Constitucional: los derechos humanos. La finalidad es que nuestros alumnos sean capaces de descubrir cómo éstos determinan en la actualidad buena parte de los dilemas y conflictos jurídicos que despiertan en ellos mayor interés; cuestiones para las que deben diseñar una respuesta eficaz<sup>29</sup>, en perspectiva constitucional. Y es que el aprendizaje a través de los derechos humanos y a partir de ellos «promueve las actitudes y el comportamiento necesarios para que se respeten [...] y, en consecuencia, obtener una más y mejor democracia»<sup>30</sup>.

En este sentido, tenemos muy presente el interrogante que ya se planteaba años atrás el profesor PÉREZ ROYO: ¿Qué función desempeña el jurista en la sociedad y cuál es su participación en la resolución de un conflicto? ¿Qué exigencias se derivan de esto para la enseñanza del derecho?<sup>31</sup> La respuesta pasa necesariamente por un método docente con el que puedan comprobar la utilidad social de aquello que estudian durante su formación universitaria. Además, si tenemos en cuenta que el «aprendiz de jurista» debe ser capaz de dominar un lenguaje «muy rico y especializado» presente en los instrumentos que son propios de la disciplina<sup>32</sup>, el desarrollo de la capacidad investigadora como vehículo para la búsqueda, asimilación y construcción de su propio aprendizaje se nos antoja como uno de los principales alicientes a la hora de aplicar el método ECO.

---

<sup>29</sup> «La educación superior tiene la responsabilidad social de hacer avanzar nuestra comprensión de problemas polifacéticos con dimensiones sociales, económicas, científicas y culturales, así como nuestra capacidad de hacerles frente. La educación superior debería asumir el liderazgo social en materia de creación de conocimientos de alcance mundial para abordar retos mundiales». Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, UNESCO, París, del 5 al 8 de julio de 2009, párr. 2.

<sup>30</sup> Jorge CASTELLANOS CLARAMUNT, «Educación y participación ciudadana: mejorar la docencia universitaria de la mano de los Derechos Humanos», en *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, núm. 19, 2019, p. 11.

<sup>31</sup> Javier PÉREZ ROYO, *op cit.*, p. 47.

<sup>32</sup> *Ibid.*, p. 43.

Pese a las ventajas señaladas, lo cierto es que la sensación predominante al aplicar ECO es la incertidumbre. Tanto nuestra, desde la perspectiva docente, como de los alumnos que, en su mayoría, carecen de experiencia previa con una metodología de este tipo, que les brinda total libertad y autonomía en el trabajo –algo a lo que tampoco están acostumbrados—. No obstante, esa inquietud inicial debe traducirse en la capacidad de anticiparnos a los posibles inconvenientes y dificultades que puedan plantearse, a fin de dotarnos de las herramientas necesarias para afrontarlos de la mejor manera posible.

Entre los principales obstáculos esperados destaca, ocupando un lugar prioritario, el contexto de docencia online derivado de la pandemia. Ésta es, sin duda, nuestra principal preocupación, pues si ya en condiciones normales resulta difícil armonizar el correcto desarrollo de un trabajo en equipo, más complejo resulta cuando no existe la posibilidad de celebrar reuniones o encuentros presenciales<sup>33</sup>. En cualquier caso, aceptando que se trata de un factor externo, ajeno a nuestra voluntad, existen mecanismos para minimizar los efectos negativos: el profesor debe ofrecer una amplia disponibilidad para celebrar tutorías grupales y encuentros virtuales con los diferentes equipos, así como espacios habilitados para que ellos mismos puedan trabajar conectados de forma simultánea y mantener las reuniones que sean necesarias. La falta de actividad presencial también puede afectar al desarrollo de las exposiciones orales en las distintas fases del proceso. Sin embargo, se trata de un escollo que, bien mirado, puede interpretarse en términos de oportunidad, gracias al potencial e impacto visual que permiten determinadas herramientas de edición de audio y vídeo, disponibles en el universo digital.

Desde el punto de vista estrictamente metodológico, se plantean otras dos cuestiones a tener en cuenta. La primera se encuentra estrechamente relacionada con la escasa presencia de este tipo de experiencias docentes en la universidad: los alumnos no están acostumbrados y pueden tener dificultades, en la fase inicial, a la hora de comprender la metodología. Esto nos exige un esfuerzo pedagógico extra para hacerles entender que no deben redactar y, posteriormente, entregar el habitual trabajo escrito; les pedimos algo distinto: un diseño, una idea, un proyecto, la respuesta a una demanda social determinada que no tiene por qué ajustarse necesariamente a ningún patrón o formato preestablecido. Son, en este sentido, libres para imaginar y crear, y eso es algo que puede convertirse en un factor de motivación o en alimento de la incertidumbre. En cualquier caso, cuentan con el apoyo y la orientación del docente para solucionar las dudas que, inevitablemente, surgirán.

La segunda cuestión es la que tiene que ver con la selección que cada equipo hace de un aspecto o cuestión concreta del proyecto docente como objeto de su investigación. Si no se aborda de forma adecuada, esto puede conducirnos a un escenario de aprendizaje superficial o acotado a una parcela de conocimiento

---

<sup>33</sup> Sobre las posibilidades del trabajo en equipo en entornos virtuales de aprendizaje, Ana DELGADO GARCÍA y Rafael OLIVER CUELLO, *op cit.*, pp. 5-7.

determinada. Para evitarlo, es necesario fomentar la implicación de todos los alumnos en el desarrollo del trabajo de los demás, estableciendo como obligatorias las sesiones de exposición oral en las que deben aportar ideas y críticas constructivas para enriquecer cada uno de los proyectos en curso. Asimismo, podemos plantearnos la posibilidad de aplicar ECO como método complementario, combinado con sesiones teóricas que ofrezcan a los estudiantes el acceso a los contenidos mínimos a partir de los cuales comenzar a trabajar de forma autónoma.

Estas son algunas de las dificultades que pueden plantearse y que conviene tener en cuenta con carácter previo para una mayor y más eficiente capacidad de reacción. No obstante, no hay que olvidar que se trata de un proceso vivo en el que, a buen seguro, surgirán otros inconvenientes a resolver; y, quizá, uno de los aspectos que pueda suscitar más dudas al docente interesado en la aplicación del método ECO sea la configuración del sistema de evaluación. En el siguiente apartado abordaremos esta última cuestión y realizaremos algunas propuestas con el fin de allanar el camino hacia la implementación del método ECO en nuestras asignaturas<sup>34</sup>.

#### 4. LA EVALUACIÓN DEL MÉTODO ECO

A raíz de la adaptación de los estudios universitarios al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), el nuevo modelo docente está plenamente orientado al aprendizaje del estudiante. Se trata de un cambio lógico en un contexto en el que la información es fácilmente accesible gracias a las TIC, y donde la planificación de la docencia debe centrarse fundamentalmente en cómo se pueden aprender los contenidos, transitando de «una evaluación *de* los aprendizajes a una evaluación *para* los aprendizajes»<sup>35</sup>. Los universitarios deben aprender a buscar, seleccionar, procesar e interpretar la información que tienen al alcance de un *click* –en su ordenador portátil, *smartphone* o *tablet*– para interiorizarla, ponerla en práctica y generar conocimiento. Este paradigma nos exige enfocar el proceso educativo hacia las competencias y los perfiles profesionales, lo que a su vez nos obliga a repensar también los métodos de evaluación que nos permiten comprobar en qué medida el alumnado adquiere las

---

<sup>34</sup> Para un análisis de los resultados que arroja la que ha sido nuestra primera experiencia con esta metodología aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Constitucional, véase Ana GALDÁMEZ MORALES y Alicia GONZÁLEZ MORO, «Una primera experiencia con el método ECO en la enseñanza del Derecho Constitucional y los derechos humanos», en *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, núm. extraordinario «Educación superior, Derechos Humanos y Objetivo de Desarrollo Sostenible nº 4 en el contexto de la Internacionalización de la Educación Superior», 2021. (En prensa).

<sup>35</sup> M<sup>a</sup> Elena CANO GARCÍA, «La evaluación por competencias en la educación superior», en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, núm. 3, vol. 12, 2008, p. 14. Énfasis añadido.

capacidades y habilidades de «un determinado campo del conocimiento para su aplicación a una realidad»<sup>36</sup>.

Atendiendo a todas estas consideraciones previas, el primer paso para implementar y diseñar la evaluación del método ECO en las asignaturas de Derecho Constitucional debe consistir en definir las competencias que pretendemos trabajar con los estudiantes. Hemos identificado un total de doce habilidades, todas ellas esenciales para la adecuada formación del jurista: aprendizaje de los contenidos propios de la asignatura, trabajo en equipo, aptitudes investigadoras, creatividad, expresión oral, capacidad de análisis, capacidad de síntesis, capacidad argumentativa, capacidad crítica y autocrítica, toma de decisiones, autonomía en el aprendizaje y compromiso social. Muchas de estas competencias se trabajan a lo largo de las tres fases del método ECO; otras, sin embargo, se entrenan de forma específica en una determinada etapa. Lógicamente, habrá equipos –y, por supuesto, alumnos concretos– que demostrarán un mejor dominio de una determinada competencia en comparación con el resto de sus compañeros. La siguiente pregunta, por tanto, es obvia: ¿cómo evaluamos la adquisición individualizada de cada una de estas habilidades?

Pues bien, tras investigar y valorar diversas alternativas pedagógicas, hemos llegado a la conclusión de que la rúbrica es la herramienta más útil y ventajosa para la evaluación de una asignatura, proyecto o actividad a través de competencias. Una rúbrica «es un instrumento cuya principal finalidad es compartir los criterios de realización de las tareas de aprendizaje y de evaluación con los estudiantes y entre el profesorado». Podemos definirla como una «guía u hoja de ruta de las tareas» que «muestra las expectativas que alumnado y profesorado tienen y comparten sobre una actividad o varias actividades, organizadas en diferentes niveles de cumplimiento: desde el menos aceptable hasta la resolución ejemplar, desde lo considerado como insuficiente hasta lo excelente»<sup>37</sup>. Por tanto, la rúbrica posibilita una evaluación estandarizada de las competencias que deben adquirir los alumnos a través de criterios objetivos y públicos, lo que genera un mejor rendimiento académico derivado de una mayor comprensión de las pautas de evaluación y hace que la calificación sea más sencilla y transparente<sup>38</sup>.

La figura 3 recoge nuestra propuesta de rúbrica –elaborada a partir de cinco criterios y cuatro niveles de calificación– para la evaluación individualizada de la adquisición de competencias a través de los proyectos ECO.

---

<sup>36</sup> Isabel Victoria LUCENA CID, «La aplicación de las TIC y la evaluación por competencias en el Grado en Derecho», en *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, núm. 5, 2016, p. 43.

<sup>37</sup> Josep MASMITJÀ ALSINA (coord.), *Rúbricas para la evaluación de competencias*, Cuadernos de Docencia Universitaria. Octaedro, Barcelona, 2013, p. 8.

<sup>38</sup> Elena CANO GARCÍA, «Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en Educación Superior: ¿uso o abuso?», en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, núm. 2, vol. 19, 2015, pp. 270-271.

CRITERIOS	NO APTO (0-3 puntos)	NOVEL (4-6 puntos)	COMPETENTE (7-8 puntos)	EJEMPLAR (9-10 puntos)
<b>A. Detección de problemas relevantes de naturaleza jurídico-constitucional (20%)</b>	Detecta con dificultades un problema jurídico-constitucional sin llegar a definirlo, delimitarlo ni analizarlo.	Define un problema jurídico-constitucional relevante pero su análisis es pobre debido a una labor de investigación muy superficial.	Define y analiza adecuadamente un problema jurídico-constitucional, pero cabe mejorar la calidad y cantidad de las fuentes de información.	Define y analiza adecuadamente un problema jurídico-constitucional apoyándose en múltiples fuentes de información oficiales, fiables, rigurosas y contrastadas.
<b>B. Elaboración de un prototipo realizable, creativo y adecuado al reto planteado (20%)</b>	El prototipo no se adecúa al reto planteado y/o no es realizable.	El prototipo es realizable y se adecúa bastante al reto planteado, pero no es revisado ni perfeccionado durante el proceso.	El prototipo es realizable, se adecúa por completo al reto planteado y es perfeccionado durante el proceso.	El prototipo es una solución original, adecuada y realizable que ha sido discutida y perfeccionada durante todo el proceso.
<b>C. Implementación e impacto social de la propuesta. Evaluación de resultados (20%)</b>	No realiza ningún intento de implementación de la propuesta.	La propuesta es implementada pero apenas se difunde y no obtiene repercusión social.	La propuesta es implementada y difundida, logrando un considerable impacto social.	La propuesta es implementada, logra impacto social y se evalúan los resultados obtenidos.
<b>D. Capacidad de exponer y argumentar con solvencia el proyecto (20%)</b>	No participa en la exposición o no la ha preparado lo suficiente.	La exposición está bien estructurada pero no se apoya en argumentos razonables.	La exposición está bien estructurada y se apoya en argumentos claros, objetivos y solventes.	La exposición capta la atención del auditorio, está bien estructurada y utiliza argumentos claros, objetivos y solventes.
<b>E. Habilidades para trabajar en equipo (20%)</b>	No se involucra ni participa activamente en el proyecto.	Participa en el proyecto limitándose a cumplir con la cuota de trabajo que otros le asignan.	Participa activamente aportando ideas y asume por iniciativa propia la responsabilidad que le corresponde.	Involucra al resto de compañeros, aporta ideas y asume por iniciativa propia la responsabilidad que le corresponde.

Figura 3. Rúbrica para la evaluación de competencias desarrolladas con ECO.

Fuente: elaboración propia.

Hemos identificado hasta cinco criterios de evaluación. Los tres primeros se asocian a cada una de las etapas del proceso ECO, donde se trabajan de forma específica unas competencias muy concretas (A = fase Explora: aprendizaje de los contenidos propios de la asignatura, aptitudes investigadoras, capacidad de análisis, capacidad de

síntesis, autonomía en el aprendizaje y compromiso social; B = fase Crea: creatividad y toma de decisiones; C = fase Ofrece: capacidad crítica y autocrítica y compromiso social); por su parte, los dos últimos parámetros analizan competencias transversales que deben ser desarrolladas a lo largo de toda la experiencia docente (D = expresión oral, capacidad de análisis, capacidad de síntesis y capacidad argumentativa; E = trabajo en equipo). Todos estos criterios comparten el mismo peso relativo y constituyen un 20% de la nota final del proyecto ECO. Asimismo, hemos identificado cuatro niveles de adquisición de competencias en orden progresivo (no apto – novel – competente – ejemplar) y, en las casillas, hemos procurado describir el tipo de ejecución que se asocia a cada grado de la escala. Huelga decir que el proceso de elaboración de la rúbrica obliga al profesorado a reflexionar profundamente sobre la orientación del método en sus clases, los ejercicios a desarrollar para trabajar las competencias y las herramientas que se han de utilizar para valorar el aprendizaje. En este sentido, la rúbrica ya es, por sí misma, un «potente motor de cambio metodológico»<sup>39</sup>.

La ejecución de la rúbrica propuesta parte de las presentaciones orales como elemento principal en la evaluación del aprendizaje del alumnado con el método ECO. Tanto la exposición preliminar en la que se perfilan los retos y primeros prototipos, como la exposición final del proyecto definitivo son actividades obligatorias para todos los participantes; ambas constituyen dos puntos de inflexión que permiten, no sólo conocer el desarrollo y la calidad del proyecto ECO en cada una de sus fases, sino también analizar su evolución y capacidad de mejora. Además de las presentaciones orales, el profesorado también debe utilizar las tutorías como una herramienta de evaluación complementaria. Pese a que ECO es una metodología sustentada en el aprendizaje autónomo del estudiante, es importante recordar a los equipos la importancia de solicitar y acudir a tutorías grupales voluntarias para que el docente, en su condición de guía o acompañante, les despeje dudas, les ofrezca consejo y les apoye en la búsqueda de la mejor orientación posible a su proyecto. Estas tutorías repercuten muy positivamente en la calidad del resultado final de la experiencia y, además, ofrecen al profesorado más elementos de juicio a la hora de valorar la adquisición de habilidades para trabajar en equipo y calificar mejor a cada uno de los integrantes.

Como se puede comprobar, la evaluación de los proyectos ECO es compleja. A la ya de por sí difícil valoración de la adquisición de competencias, hay que sumar que el adecuado seguimiento de cada uno de los equipos requiere una considerable inversión de tiempo en tutorías y presentaciones orales<sup>40</sup>; por este motivo, la rúbrica facilita

---

<sup>39</sup> Josep MASMITJÀ ALSINA (coord.), *op cit.*, p. 11.

<sup>40</sup> Tal y como advierten los profesores MILIONE y AGUDO ZAMORA, «la enseñanza práctica es la que más recursos necesita en términos de espacio, dinero, personal, y normalmente de tiempo», lo que explica que en la universidad española haya, «desde hace mucho tiempo, una hipertrofia de la enseñanza teórica en detrimento de la práctica». Sin embargo, somos muchos los docentes que no cejamos en nuestro empeño por tratar de aproximarnos a este modelo de enseñanza práctica que «los alumnos sienten más cercano». Sin lugar a dudas, el sistema de evaluación a través de casos prácticos diseñado por el Área de Derecho Constitucional de la Universidad de Córdoba es una buena vía para ello. Véase Ciro MILIONE y Miguel J.

enormemente el proceso y permite calificar el trabajo de los estudiantes de forma objetiva y garantista. Resulta evidente que esta metodología responde a la tónica de un sistema de evaluación continua que ha de implicar, sí o sí, un fuerte compromiso con la asignatura por parte de alumnos y profesores<sup>41</sup>. Pese a todo, la contraprestación a este esfuerzo descansa en la oportunidad de conducir una asignatura de forma diferente, con un alumnado que *a priori* se manifiesta más entusiasmado ante la posibilidad de abordar problemas jurídicos reales y proponer soluciones a los mismos.

## 5. CONCLUSIONES

El panorama en las aulas universitarias de nuestro tiempo se caracteriza por la presencia de estudiantes que demandan un modelo de enseñanza más dinámico y participativo, que contrarreste los problemas de concentración y saque partido a las tecnologías de la información y la comunicación. Estas circunstancias –agravadas todavía más, si cabe, en tiempos de pandemia– obligan al profesorado a reflexionar sobre la orientación metodológica de sus clases para mantener la atención del alumnado y alimentar su motivación con sesiones bidireccionales, en las que ellos se sientan protagonistas y el docente les ayude a comprender, manejar e interpretar adecuadamente la información jurídica que tienen a su alcance. Se trata de desarrollar una relación dialógica con el alumno, horizontal, porque el buen maestro «no es más porque esté sobre nosotros, sino porque nos eleva»<sup>42</sup>.

Estas premisas han estado presentes desde el inicio en nuestra todavía breve trayectoria como profesoras de Derecho Constitucional, y nos han conducido al descubrimiento de diversas herramientas que nos ayudan a conectar mejor con nuestros estudiantes. Es el caso del método ECO, un sistema de enseñanza-aprendizaje que combina las virtudes de un trabajo de investigación con los estímulos derivados de un proceso creativo de carácter propositivo. Con el paulatino desarrollo de las tres fases del proceso (Explora, Crea y Ofrece), los alumnos analizan un problema jurídico-constitucional de su elección, diseñan posibles soluciones para abordarlo y tratan de transferir sus propuestas al resto de la sociedad. Todo ello da lugar a una experiencia de aprendizaje en equipo que les aporta frescura y les mantiene en contacto con la realidad, ayudándoles a descubrir la permanente vocación social del jurista y a afianzar su compromiso con la defensa de los derechos humanos.

---

AGUDO ZAMORA, «La enseñanza práctica del sistema constitucional español de tutela de los derechos fundamentales, como instrumento para la consecución de las competencias sistémicas e instrumentales en el marco del EEES», en *Revista General de Derecho Constitucional*, núm. 9, 2010, p. 2.

<sup>41</sup> Podemos encontrar una magnífica defensa –y una sugerente propuesta de configuración– de los sistemas de evaluación continua en FRANCISCO MATIA PORTILLA, «Una forma de enseñar el Derecho Constitucional», en *Revista General de Derecho Constitucional*, núm. 21, 2015, pp. 1-18.

<sup>42</sup> Víctor J. VÁZQUEZ ALONSO, «Elogio de los maestros», en *Diario de Sevilla*, 22 de agosto, 2020.

Los principios pedagógicos sobre los que se sustenta el método ECO sitúan el foco del aprendizaje en la adquisición y desarrollo de competencias profesionales. Esto supone un cambio de profundo calado en la manera de enseñar Derecho Constitucional, pero también en el modo de valorar el desempeño del estudiante, pues se hace necesario acudir a nuevos instrumentos –por ejemplo, las rúbricas– para adaptar los criterios de evaluación a las exigencias de estas nuevas metodologías. Alumno y profesor deben renunciar a la comodidad del clásico examen y afrontar un proceso evaluador más complejo, multidisciplinar y exigente, pero no por ello menos claro, objetivo, transparente y garantista. He aquí uno de los principales desafíos que plantea este sistema.

El atractivo del método ECO es innegable. No obstante, somos conscientes de algunas de las dificultades que presenta y, como en cualquier experiencia pionera, se antoja imprescindible hacer un seguimiento de su aplicación para comprobar que los cambios introducidos merecen la pena. De nada sirve la innovación docente si ese potencial transformador no se traduce en una mejora sustancial del proceso de aprendizaje. Desde la asunción de esta responsabilidad como docentes, sirva esta carta de presentación para seguir generando revulsivos que contribuyan al necesario debate sobre la mejora de la enseñanza del derecho en nuestras universidades.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

BARKLEY, Elizabeth F., CROSS, Patricia y MAJOR, Claire Howell, *Técnicas de aprendizaje colaborativo*, Ediciones Morata, Madrid, 2007.

CANO GARCÍA, Elena, «Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en Educación Superior: ¿uso o abuso?», en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, núm. 2, vol. 19, 2015, pp. 265-280.

CANO GARCÍA, M<sup>a</sup> Elena, «La evaluación por competencias en la educación superior», en *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, núm. 3, vol. 12, 2008, pp. 1-16.

CASTELLANOS CLARAMUNT, Jorge, «Educación y participación ciudadana: mejorar la docencia universitaria de la mano de los Derechos Humanos», en *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, núm. 19, 2019, pp. 1-21. <<https://doi.org/10.1344/re&d.v0i19.28395>>.

DELGADO GARCÍA, Ana y OLIVER CUELLO, Rafael, «El trabajo en equipo en un entorno virtual de aprendizaje», en *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria Derecho*, núm. 5, 2012, pp. 1-10.

GALDÁMEZ MORALES, Ana y GONZÁLEZ MORO, Alicia, «Una primera experiencia con el método ECO en la enseñanza del Derecho Constitucional y los derechos humanos», en *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review*, núm. extraordinario «Educación superior, Derechos Humanos y Objetivo de Desarrollo Sostenible nº 4 en el contexto de la Internacionalización de la Educación Superior», 2021. (En prensa).

GONZÁLEZ RUS, Juan José, «Reflexiones sobre el futuro de la enseñanza del Derecho y

sobre la enseñanza del Derecho en el futuro», en *Revista electrónica de ciencia penal y criminología*, núm. 5, vol. 1, 2003, pp. 1-21.

HERRERO-VÁZQUEZ, Eduardo Alejandro y TORRES-GORDILLO, Juan Jesús, «Eco en la educación superior: un aprendizaje resonante», en REYES-TEJEDOR, M., COBOS-SANCHIZ, D., y LÓPEZ-MENESES, E., (coords.), *Innovación pedagógica universitaria: reflexiones y estrategias*, Octaedro, Barcelona, 2020, pp. 133-153.

LUCENA CID, Isabel Victoria, «La aplicación de las TIC y la evaluación por competencias en el Grado en Derecho», en *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, núm. 5, 2016, pp. 42-54.

MASMITJÀ ALSINA, Josep (coord.), *Rúbricas para la evaluación de competencias*, Cuadernos de Docencia Universitaria. Octaedro, Barcelona, 2013.

MATIA PORTILLA, Francisco, «Una forma de enseñar el Derecho Constitucional», en *Revista General de Derecho Constitucional*, núm. 21, 2015, pp. 1-18.

MCINTOSH, Ewan, *Pensamiento de diseño en la escuela: cómo lograr que surjan ideas innovadoras y hacerlas realidad*, SM, 2014.

MELERO-AGUILAR, Noelia, TORRES-GORDILLO, Juan Jesús y GARCÍA-JIMÉNEZ, Jesús, «Retos del profesorado universitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje: aportaciones del método ECO (explorar, crear y ofrecer)», en *Formación universitaria*, núm. 3, vol. 13, 2020, pp. 157-168. <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000300157>>.

MILIONE, Ciro y AGUDO ZAMORA, Miguel J., «La enseñanza práctica del sistema constitucional español de tutela de los derechos fundamentales, como instrumento para la consecución de las competencias sistémicas e instrumentales en el marco del EEES», en *Revista General de Derecho Constitucional*, núm. 9, 2010, pp. 1-9.

MORA GUTIÉRREZ, Juan Pablo, «Aprendizaje Basado en Retos con DT en Temas de Lingüística General, optativa de cuarto del Grado en Filología Hispánica», en *Jornadas de Formación e Innovación Docente del Profesorado*, núm. 2, 2019, pp. 1374-1401. <<http://dx.doi.org/10.12795/9788447221912.060>>.

OPAZO, Héctor, ARAMBURUZABALA, Pilar y MCILRATH, Lorraine, «Aprendizaje-servicio en la educación superior: once perspectivas de un movimiento global», en *Bordón. Revista de Pedagogía*, núm. 3, vol. 71, 2019.

PÉREZ ROYO, Javier, «El Derecho Constitucional en la formación del jurista», en *Revista Española de Derecho Constitucional*, núm. 46, vol. 16, 1996, pp. 39-60.

PRENSKY, Marc, *Enseñar a nativos digitales. Una propuesta pedagógica para la sociedad del conocimiento*, SM, 2011.

REVIRIEGO PICÓN, Fernando, «Enseñar derecho constitucional», en *Docencia y Derecho, Revista para la docencia jurídica universitaria*, núm. 15, 2020, pp. 118-135.

ROBINSON, Ken, *El Elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo*, Grijalbo, Barcelona, 2009.

TIANA FERRER, Alejandro, «¿Qué cambios significativos trae la nueva Ley de educación?», en *Curso de Verano «Pensar la educación»*, UNED, 2019.

TORRES-GORDILLO, Juan Jesús, «Construcción del conocimiento en educación superior

a través del aprendizaje por proyectos», en *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, núm. 1, vol. 21, 2010, pp. 137-142.

TORRES-GORDILLO, Juan Jesús, GARCÍA-JIMÉNEZ, Jesús y HERRERO-VÁZQUEZ, Eduardo Alejandro, «Aportaciones de la tecnología al trabajo cooperativo para la innovación universitaria con Design Thinking», en *PIXEL-BIT Revista de medios y Educación de medios y Educación*, núm. 59, 2020, pp. 27-64.

TORRES-GORDILLO, Juan Jesús y HERRERO-VÁZQUEZ, Eduardo Alejandro, «Innovación metodológica transdisciplinar en la universidad con el método eco», en REYES-TEJEDOR, M., COBOS-SANCHIZ, D., y LÓPEZ-MENESES, E., (coords.), *Innovación Pedagógica Universitaria: Reflexiones y Estrategias*, Octaedro, Barcelona, 2020, pp. 155-173.

TORRES-GORDILLO, Juan Jesús, MELERO-AGUILAR, Noelia y GARCÍA-JIMÉNEZ, Jesús, «Improving the university teaching-learning process with ECO methodology: Teachers' perceptions», en *PLoS ONE*, núm. 8, vol. 15, 2020, pp. 1-14. <<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237712>>.

VÁZQUEZ ALONSO, Víctor J., «Elogio de los maestros», en *Diario de Sevilla*, 22 de agosto, 2020. Disponible en línea: [https://www.diariodesevilla.es/opinion/tribuna/Elogio-maestros\\_0\\_1494450612.html](https://www.diariodesevilla.es/opinion/tribuna/Elogio-maestros_0_1494450612.html) [Consulta: 13/09/2021].

ZABALZA BERAZA, Miguel A., «Innovación en la enseñanza universitaria», en *Contextos Educativos*, núm. 6, 2004, pp. 113-136. <<https://doi.org/10.18172/con.531>>.