

Una primera experiencia con el método eco en la enseñanza del Derecho Constitucional y los derechos humanos*

*A first experience with eco method in the
teaching of Constitutional Law and human
rights*

117

Ana Galdámez Morales

Contratada Predoctoral FPU
Departamento de Derecho Constitucional
Universidad de Sevilla
E-mail: agaldamez@us.es

Alicia González Moro

Contratada Predoctoral FPU.
Departamento de Derecho Constitucional
Universidad de Sevilla
E-mail: agmoro@us.es

Resumen: Cada vez es más frecuente en las aulas universitarias la puesta en práctica de metodologías activas –alejadas del esquema clásico de sesión unidireccional– que

* El presente trabajo ha sido elaborado a partir de los resultados de una experiencia docente desarrollada 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.

favorecen la asimilación colectiva de los contenidos propios de la asignatura a partir de la construcción cooperativa del conocimiento. En el marco del proyecto de innovación docente de la Universidad de Sevilla *El Reto en la Educación Superior: Aprendizaje con ECO*, hemos aplicado el método ECO (Explora, Crea y Ofrece) orientándolo al aprendizaje del Derecho Constitucional y, en concreto, de los derechos humanos, en el marco de la Agenda 2030. El alumnado, que trabaja organizado en equipos estables, comienza con una fase de Exploración para detectar problemas de índole constitucional con el objetivo de Crear, desarrollar e implementar un proyecto que ha de ser realizable y que se Ofrece a la sociedad como posible solución al problema inicial. A través de este proceso guiado por el docente, los estudiantes profundizan en una cuestión central para el Derecho Constitucional y, al mismo tiempo, toman conciencia de que su aprendizaje tiene una clara vocación práctica, desarrollando de este modo su compromiso social a través de la transferencia útil de conocimiento.

Palabras clave: Método ECO, Derecho Constitucional, derechos humanos, innovación pedagógica, compromiso social, transferencia del conocimiento.

Abstract: It is increasingly common in universities to implement active methodologies that move away from the classic one-way session and favour the cooperative construction of knowledge. As members of the teaching innovation project at the University of Seville *The Challenge in Higher Education: Learning with ECO*, we have applied the ECO method (Explore, Create and Offer) for learning Constitutional Law and, specifically, human rights in the framework of the Agenda 2030. The students work organised in stable teams and undertake an Exploration phase to detect constitutional problems with the aim of Creating, developing and implementing a feasible project that is Offered to society as a possible solution. Through this process guided by the professors, students delve deeper into a central issue for Constitutional Law and, at the same time, become aware that their learning has a clear practical vocation. In this way they develop their social commitment through the useful knowledge transfer.

Keywords: ECO method, Constitutional Law, human rights, educational innovation, social commitment, knowledge transfer.

Sumario: 1. Introducción. 2. ¿Qué es el método ECO? Explorar, crear, ofrecer. 3. El método ECO en la enseñanza del Derecho Constitucional y los derechos humanos. 3.1. Su utilidad para la formación del jurista. 3.2. Adecuación de la metodología para el aprendizaje de los derechos humanos. 4. Nos hacemos eco del Derecho Constitucional: el desarrollo de la experiencia. 4.1. Algunas cuestiones previas. 4.2. Temas y proyectos: el aprendizaje de los derechos humanos. 4.2.1. Derecho a la participación política (art. 21 DUDH) (equipo *Juristas en proceso*). 4.2.2. Derecho a la igualdad y no discriminación (art. 2 DUDH) (equipo *Equality is Quality*). 4.2.3. Derecho a la libertad de expresión y libertad de información (art. 19 DUDH) (equipo *Los Conflictos*). 4.2.4. Derecho al libre desarrollo de la personalidad y a la protección de la infancia (art. 22 DUDH vinculado al contenido de la Declaración de los Derechos del Niño, de 20 de noviembre de 1959) (equipo *ProtectUS*). 5. Resultados obtenidos: transferencia social y valoración de la experiencia de aprendizaje. 6. Conclusiones 7. Bibliografía.

1. Introducción

Si aceptamos la premisa de que los estudiantes son profesionales en proceso de formación, la utilización de técnicas en las que ellos se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje es consecuencia natural y lógica. Por este motivo, cada vez es más frecuente en las aulas universitarias la puesta en práctica de metodologías activas – alejadas del esquema clásico de sesión unidireccional– que favorecen la asimilación colectiva de los contenidos propios de la asignatura, así como el desarrollo de competencias y habilidades transversales (TORRES-GORDILLO, MELERO-AGUILAR *et al.*, 2020: 2) tales como: innovación, capacidad de análisis, trabajo en equipo, creatividad, emprendimiento, ejercicio de la argumentación jurídica, entre otras (MELERO-AGUILAR *et al.*, 2020: 158). Esto es posible con la metodología ECO (Explora, Crea y Ofrece) que hemos implementado en el marco del Proyecto de Innovación Docente de la Universidad de Sevilla *El Reto en la Educación Superior: Aprendizaje con ECO*, en el que participamos profesores y estudiantes de diferentes áreas de conocimiento y universidades.

A menudo, los alumnos que estudian el grado o asignaturas relacionadas con el Derecho se enfrentan a un importante volumen de contenidos para cuya asimilación se les exige un ejercicio puramente memorístico. Es evidente que hay ciertos conceptos que es necesario retener y que deben conocer y dominar; no pretendemos prescindir de ello, pero sí consideramos que es posible facilitar el proceso. Cuando se les permite seleccionar una

cuestión concreta o apartado del programa de la asignatura –algo que les inquiete y despierte su curiosidad– para que investiguen y resuelvan por sí mismos un problema social o para que puedan dar respuesta jurídica a una necesidad, el proceso de aprendizaje se convierte en algo atractivo y, al mismo tiempo, más eficaz⁶⁴. Y es que no cualquier cambio metodológico puede interpretarse como sinónimo de innovación, porque «innovar no es sólo hacer cosas distintas, sino hacer cosas mejores» (ZABALZA BERAZA, 2004, 117)⁶⁵.

La innovación implica «que los cambios introducidos estén justificados» y sean sometidos a una evaluación posterior que corrobore el proceso de transformación –un cambio a mejor– de las personas que participan (TORRES-GORDILLO y HERRERO-VÁZQUEZ, 2020, 156).

En este sentido, el presente trabajo ha sido elaborado con el objetivo de analizar y compartir los resultados que arroja la que ha sido nuestra primera experiencia con esta metodología aplicada al proceso de enseñanza-aprendizaje del Derecho Constitucional y, en concreto, en materia de derechos humanos, vinculando su contenido a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (en adelante, ODS) de la Agenda 2030. Veamos, en primer lugar, en qué consiste el método ECO y en qué medida es posible su extensión como instrumento transformador de la docencia en el ámbito jurídico.

2. ¿Qué es el método ECO? Explorar, crear, ofrecer⁶⁶

ECO es una adaptación metodológica fruto de un proceso de evolución enfocado, desde el inicio, a la construcción colaborativa del conocimiento (TORRES-GORDILLO, 2010, 138) a partir del trabajo activo de los estudiantes. La fusión del Aprendizaje Basado en

⁶⁴ Sobre la base de las llamadas «metodologías inductivas que ponen en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje al estudiante» (TORRES-GORDILLO y HERRERO-VÁZQUEZ, 2020, 156).

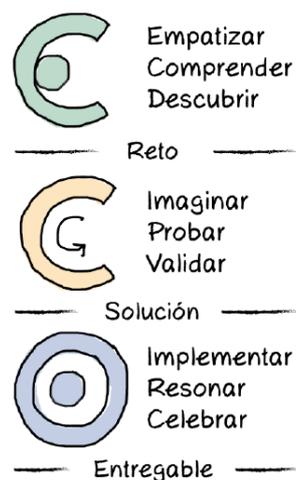
⁶⁵ En línea con el Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4: «Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos». Resolución 70/01 de la Asamblea General «Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible» A/RES/70/01 (25 de septiembre de 2015).

⁶⁶ Una metodología pionera cuyos principios pedagógicos aplicados a la enseñanza del Derecho Constitucional expusimos en el seno del Grupo de Innovación Docente del XVIII Congreso de la Asociación de Constitucionalistas de España (GONZÁLEZ MORO y GALDÁMEZ MORALES, 2021).

Retos (ABR) y el Pensamiento de Diseño o DT (*Design Thinking*)⁶⁷ dio como resultado un método en el que se invierte el tradicional enfoque de la enseñanza «para orientarla al aprendizaje» (MORA GUTIÉRREZ, 2019: 1376). Lo que comenzó hace cinco años con el planteamiento de propuestas para la resolución de proyectos ejecutados en contextos reales –organismos, centros educativos o instituciones– o bien de problemas previamente diseñados por el docente, derivó en un método que otorga total autonomía a los estudiantes: ellos toman el control desde el inicio, dando forma a un proyecto del que se hacen completamente responsables (TORRES-GORDILLO y HERRERO-VÁZQUEZ, 2020: 157).

Su nombre es un acrónimo que encierra las tres fases del proceso (Explora, Crea y Ofrece) y, al mismo tiempo, se erige como metáfora inspiradora para quienes participamos de este ilusionante proyecto: sólo si conseguimos generar *eco* del aprendizaje que nace en las aulas (HERRERO-VÁZQUEZ y TORRES-GORDILLO, 2020: 134 y ss.), estaremos contribuyendo a un verdadero cambio social. Cada una de estas fases o etapas está, a su vez, subdividida en los diferentes pasos a seguir por los estudiantes (TORRES-GORDILLO, GARCÍA-JIMÉNEZ *et al.*, 2020; TORRES-GORDILLO y HERRERO-VÁZQUEZ, 2020), tal y como se muestra en el siguiente esquema:

Figura 1. Fases del proceso ECO



Fuente: GOTIME (2019). Recuperado de: <http://www.gotime.es>

⁶⁷ Cuyo uso en educación está creciendo en los últimos años (MCINTOSH, 2014).

El alumnado, que trabaja en pequeños equipos, inicia su aprendizaje con una fase de Exploración para detectar en la sociedad problemas de índole constitucional que les susciten interés y despierten su curiosidad científica. En nuestro caso, preferimos que no sean grupos demasiado numerosos para evitar situaciones en las que algún miembro pueda descolgarse o beneficiarse del trabajo de los demás. El número ideal de integrantes oscila entre tres y cuatro personas.

Una vez constituidos los equipos, el siguiente paso es la elección del tema. Nuestros alumnos son llamados a seleccionar un derecho humano en el que sumergirse para investigar, vinculando su contenido a las posibilidades de aplicación práctica de uno de los ODS, o bien de alguna de las metas en las que éstos se encuentran desglosados. Se trata de que sean capaces de detectar un problema social o cuestión necesitada de una respuesta jurídico-constitucional que, además, les permita familiarizarse con los retos de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y el modo en que su aprendizaje puede ser útil para los demás. En este sentido, resulta de especial relevancia el elemento emocional (HERRERO-VÁZQUEZ y TORRES-GORDILLO, 2020, 137): 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 acercarles a los problemas a los que se enfrenta la sociedad (TORRES-GORDILLO y HERRERO-VÁZQUEZ, 2020, 161).

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 o demanda social, puedan 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 Igualdad vinculado al ODS número 10 –relativo a la reducción de las desigualdades–, un posible reto sería: *¿cómo podríamos erradicar los estereotipos y estigmas que sufren determinados colectivos minoritarios discriminados por razón de la orientación sexual o la identidad de género?* Además, en el «lienzo ECO» los estudiantes deben delimitar otros aspectos relevantes como el marco teórico de su

proyecto, el sector de la sociedad al que se dirigen, los principales beneficiados de su actuación, etc. El objetivo es que «el alumnado empatices con las personas a quienes concierne el reto [...] para crear e implementar una solución viable, innovadora y creativa» (MORA GUTIÉRREZ, 2019, 1376).

Cuando han completado la fase de Exploración y formulado 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 algunas ideas o propuestas iniciales. Al finalizar cada una de las presentaciones, se reservan unos minutos para que cada equipo pueda escuchar los comentarios y sugerencias que quieran realizar el profesorado y el resto de compañeros acerca de su proyecto, de forma que todos se sienten partícipes y contribuyen a enriquecer y mejorar los diferentes trabajos.

A partir de este momento comienza la segunda fase: la Creación y el desarrollo de un proyecto que ha de ser realizable y que, finalmente, se Ofrece o presenta a la sociedad como posible solución al problema inicial. En esta fase de Creación, los alumnos deben diseñar –igualmente, con total libertad– el prototipo de la idea, que puede ser de naturaleza muy diversa: un proyecto legislativo, una propuesta de reforma, una campaña de comunicación para concienciar a la sociedad, una aplicación para teléfonos móviles con una utilidad concreta... El broche final se pone el día de la última exposición en la que Ofrecen, esto es, comparten con el resto de sus compañeros el proyecto que han creado y desarrollado.

No obstante, esta última fase aún puede ser mucho más ambiciosa y sus efectos mucho más expansivos: lo ideal es que el proyecto que diseñen llegue a sus destinatarios principales, por ejemplo, a una institución o una organización cívica.

Se trata de que, a través de este proceso guiado por el docente, el alumnado profundice en el análisis de un derecho humano y tome conciencia de que su aprendizaje tiene una clara vocación práctica: con sus proyectos pueden contribuir a la consecución de uno de los Objetivos o Metas de Desarrollo Sostenible y, de este modo, desarrollar su compromiso social a través de la transferencia útil de conocimiento.

3. El método ECO en la enseñanza del Derecho Constitucional y los derechos humanos

3.1. Su utilidad para la formación del jurista

Por su configuración, sus objetivos y por el modo en el que articula el aprendizaje del alumnado, ECO ofrece muchas posibilidades para la enseñanza de las Ciencias Jurídicas, en general, y del Derecho Constitucional y los derechos humanos, en particular.

El elenco de competencias⁶⁸ que potencialmente pueden ser trabajadas y entrenadas con esta metodología es amplio: 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.

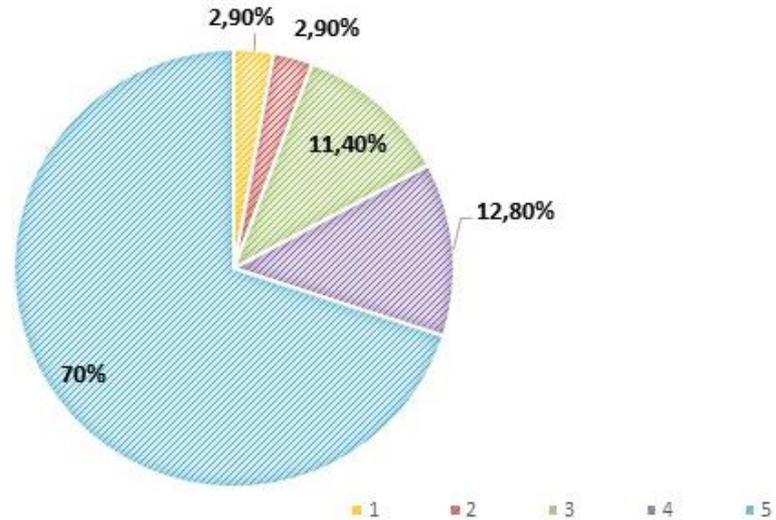
De entre todas ellas, el 70% de nuestros alumnos destacan que «han desarrollado totalmente» la capacidad de trabajo en equipo y la autonomía en el aprendizaje, y una abrumadora mayoría (rozando el 80%) coincide en que la competencia que más ha trabajado a través de sus proyectos es el compromiso social, entendida como la habilidad para detectar problemas o insuficiencias en el entorno y desarrollar iniciativas encaminadas a tratar de darles solución.

A continuación, reflejamos de forma gráfica las valoraciones del alumnado acerca del grado de adquisición de estas tres competencias.

⁶⁸ Con independencia de quién enseña o lo que enseña, «han pasado a cobrar un protagonismo mayor cómo se enseña y los metaobjetivos de la enseñanza, realidad que se cifra en las competencias» (PALOMINO LOZANO, 2009, 32).

Figura 2. Grado de desarrollo de la competencia «trabajo en equipo».

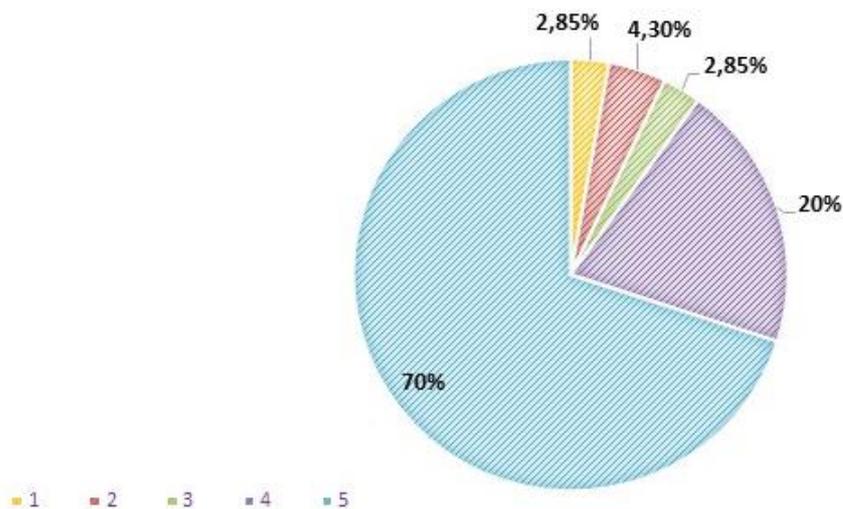
Indica el grado en el que has trabajado la competencia «trabajo en equipo» con ECO
(0 significa que no la has desarrollado en absoluto y 5 que la has desarrollado totalmente)



Fuente: Elaboración propia

Figura 3. Grado de desarrollo de la competencia «autonomía en el aprendizaje».

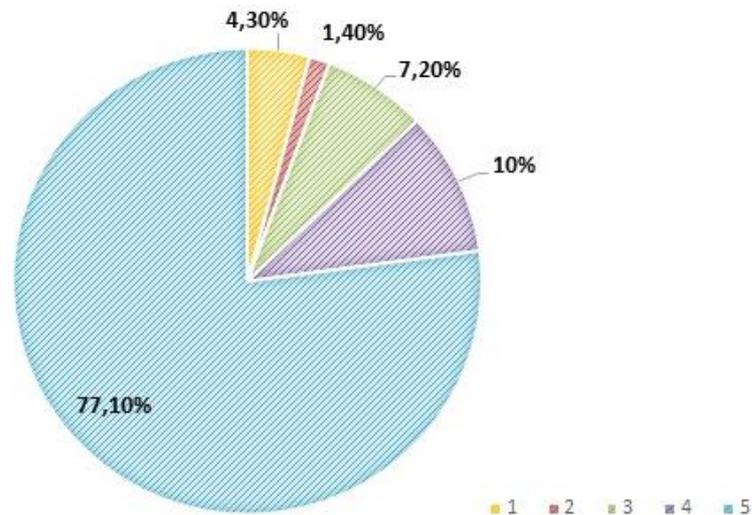
Indica el grado en el que has trabajado la competencia «autonomía en el aprendizaje» con ECO
(0 significa que no la has desarrollado en absoluto y 5 que la has desarrollado totalmente)



Fuente: Elaboración propia

Figura 4. Grado de desarrollo de la competencia «compromiso social».

Indica el grado en el que has trabajado la competencia «compromiso social» con ECO
(0 significa que no la has desarrollado en absoluto y 5 que la has desarrollado totalmente)



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con estos resultados, ECO es aprendizaje colectivo, protagonismo del alumnado—porque «la docencia no consiste únicamente en ir enseñando toda una serie de contenidos, sino que supone que el alumno debe en cierta forma ir aprendiendo a aprender» (PEÑA AMORÓS *et al.*, 2012, 82)— y sensibilidad social; por tanto, contribuye a formar un perfil de jurista conocedor de la importancia de saber trabajar con otros, responsable en la gestión de sus propios proyectos y consciente de la necesidad de transferir sus conocimientos para dar respuesta a las necesidades de la sociedad en la que se inserta. Habilidades, todas ellas, determinantes para el desempeño de diversas profesiones jurídicas y a cuyo entrenamiento no debemos renunciar en las aulas universitarias.

Hemos observado, además, que este sistema ofrece al alumnado una serie de incentivos muy interesantes que no se aprecian en otras metodologías. En primer lugar, se encuentran mucho más motivados porque el proyecto que llevan a cabo les permite comprobar de forma inmediata la utilidad práctica de su aprendizaje. Esto es un aspecto tremendamente positivo teniendo en cuenta el mito tan extendido entre quienes cursan el grado en Derecho que hace referencia a la inutilidad de su formación universitaria en la

vida profesional, y que urge desmentir. Asimismo, la absoluta libertad con la que cuentan a la hora de formular el reto y proponer soluciones estimula su creatividad, fomenta su emancipación de manuales y apuntes potenciando aptitudes investigadoras y, en líneas generales, parece que genera mejores rendimientos del trabajo en equipo, ya que aquí no sirve la práctica habitual de ensamblar –en un único documento y a última hora– los apartados que cada uno de los integrantes del equipo ha ido redactando por separado.

El método ECO se convierte, por tanto, en una herramienta que complementa muy bien a las sesiones de docencia más clásicas, en las que el alumno recibe las explicaciones del profesor, interioriza los aspectos fundamentales del proyecto docente y resuelve sus dudas. Una vez que se ha producido esa asimilación de contenidos básicos, esta metodología les impulsa a utilizar sus conocimientos jurídicos recién adquiridos para dar solución a los retos que ellos mismos se plantean, lo que fortalece y enriquece su aprendizaje.

3. 2. Adecuación de la metodología para el aprendizaje de los derechos humanos

127

Como ya hemos señalado, en esta primera experiencia hemos orientado la puesta en práctica del método ECO circunscribiéndolo al ámbito de los derechos humanos en el marco de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Los derechos universales siempre ocupan un papel central en nuestras clases, tratándose de un contenido transversal cuyas implicaciones están presentes en la programación de todas las asignaturas de Derecho Constitucional. Hablamos de derechos cuando estudiamos el origen del Estado constitucional y nos remontamos a la *Bill of Rights* o a la Declaración de Derechos del Hombre y del Ciudadano, pero también cuando analizamos la incorporación a nuestro sistema de fuentes de los Tratados Internacionales que versan sobre esta materia (art. 94.1 CE). De igual modo, los derechos humanos cobran importancia cuando explicamos la organización de los poderes en nuestro país y reflexionamos, por ejemplo, sobre la legitimación democrática de nuestros órganos constitucionales o sobre el papel del Tribunal Constitucional como garante de los derechos de los ciudadanos. Y, por supuesto, los derechos humanos gozan de suma relevancia en las asignaturas destinadas al aprendizaje de los derechos fundamentales, puesto que el contenido de ambas categorías suele ser coincidente y el art. 10.2 CE establece que los tratados y acuerdos

internacionales ratificados por España son canon interpretativo en la aplicación de los derechos reconocidos y garantizados en la Constitución.

Pero ¿saben los estudiantes qué significa la expresión *tener un derecho*? Al comienzo del cuatrimestre no eran conscientes de que su sentido cambia en función del tipo de derecho al que nos refiramos. Porque no es lo mismo alegar un derecho subjetivo, que un derecho fundamental o un derecho humano (ESCOBAR ROCA, 2018, 96) –clasificación en la que incidimos especialmente en las primeras clases teóricas– y, sin embargo, en demasiadas ocasiones, los términos tienden a utilizarse de manera indistinta (PÉREZ ROYO y CARRASCO DURÁN, 2018, 182-192). En este sentido, nos pareció que la metodología ECO podía ofrecer a los alumnos una perspectiva muy interesante: una vez que han aprendido a distinguirlos correctamente, pueden sumergirse en ellos de una forma diferente, comprendiendo mejor su alcance, su ámbito de protección y sus implicaciones para el Estado social y democrático de Derecho.

Pues bien, a la luz de lo ocurrido en nuestras clases, hemos constatado que ECO es una herramienta pedagógica muy útil para la asimilación de la transversalidad de los derechos humanos. Esta metodología obliga a observar con atención la sociedad en la que vivimos para detectar espacios necesitados de intervención jurídica, y es en esa fase de Exploración donde los estudiantes acaban tomando conciencia de la importancia de contar con una buena formación en materia de derechos. Nuestros alumnos descubrieron sin dificultad que estos articulan buena parte de los dilemas y conflictos jurídicos que les suscitan mayor interés –erradicación de las desigualdades, política educativa, transformaciones en la sociedad digital, deterioro de las instituciones...–, y pronto llegaron a la conclusión de que necesitaban comprenderlos y configurarlos adecuadamente para tratar de dar una respuesta eficaz a dichos problemas⁶⁹.

Como docentes, el método ECO nos ha facilitado la labor de otorgar a los derechos humanos la posición troncal que les corresponde en la enseñanza del Derecho Constitucional; la misma que deberían ocupar en otras muchas disciplinas –al menos,

⁶⁹ Y es que «las instituciones de educación superior deben formar a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos bien informados y profundamente motivados, provistos de un sentido crítico y capaces de analizar los problemas y buscar soluciones, [...] aplicar éstas y asumir responsabilidades sociales». Compendio de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior, UNESCO, París, del 5 al 9 de octubre de 1998, párr. 9.

como contenido básico introductorio— puesto que «una educación integral en derechos humanos no solo proporciona conocimientos sobre [...] los mecanismos para protegerlos, sino que, además, transmite las aptitudes necesarias para promover, defender y aplicar los derechos humanos en la vida cotidiana» (CASTELLANOS CLARAMUNT, 2019, 10). Por lo que respecta a los estudiantes, creemos que sus proyectos les han ayudado a interiorizar el contenido y utilidad de las diferentes categorías de derechos como instrumentos de interpretación normativa y resolución de las diferentes cuestiones jurídicas que se les planteen en el futuro. En definitiva, aplicar ECO en la docencia universitaria para trabajar con los derechos humanos y los derechos fundamentales puede coadyuvar a la formación de juristas capaces de realizar lecturas más profundas desde esta formación específica, y preparados para formular propuestas mucho más elaboradas y comprometidas con la protección de los derechos y libertades.

4. Nos hacemos eco del Derecho Constitucional: el desarrollo de la experiencia

4. 1. Algunas cuestiones previas

129

Esta primera experiencia con el método ECO ha sido desarrollada durante el primer cuatrimestre del curso académico 2020-2021 con dos grupos de estudiantes: el alumnado del primer año del Doble Grado en Derecho y Administración y Dirección de Empresa y Doble Grado en Derecho y Economía, que cursaban de manera conjunta la asignatura *Derecho Constitucional I* (6 créditos); y el alumnado de segundo año del Grado en Periodismo y Doble Grado en Periodismo y Comunicación Audiovisual, que también cursaban conjuntamente la asignatura *Derecho de la Información* (6 créditos). Ambos grupos eran bastante numerosos: en *Derecho Constitucional I* contábamos con un total de 74 matriculados y en *Derecho de la Información* el número ascendía a 80 estudiantes.

Los alumnos que trabajaron la metodología ECO fueron aquellos que optaron por el sistema de evaluación continua, que combinaba la superación de exámenes parciales sobre los contenidos programados en los respectivos proyectos docentes, con la realización de otras actividades complementarias de diversa naturaleza, todas ellas evaluables, y entre las que se encontraba la realización del proyecto ECO como un trabajo

reservado para el abordaje de los contenidos relativos a los derechos humanos⁷⁰. Finalmente, 62 alumnos de *Derecho Constitucional I* y 46 de *Derecho de la Información* se acogieron al sistema de evaluación continua, de modo que en el presente artículo recogemos el impacto y resultados que ha supuesto esta metodología para un total de 108 estudiantes, una muestra nada desdeñable y lo suficientemente diversa como para resultar representativa: tengamos presente que se trata de alumnos de etapas universitarias distintas –primer y segundo curso– y con perfiles u orientaciones profesionales bastante diversas –con y sin vocación jurídica–. No obstante, el principal elemento homogeneizador que nos ha permitido estudiarlos conjuntamente es el hecho de que ambos grupos, a priori, partían de una base jurídica nula o casi nula, por lo que esta metodología tenía por delante el ambicioso reto de ayudar a unos alumnos de estas características a comprender una categoría tan compleja como es la de los derechos humanos y saber trabajar con ella de una forma mínimamente rigurosa.

El método ECO fue presentado a los alumnos cuando transcurrieron las primeras tres semanas desde el inicio del cuatrimestre, destinando una sesión completa de dos horas a la exposición de los objetivos de cada una de las etapas metodológicas y a la resolución de las dudas suscitadas⁷¹. Se concedió el plazo de una semana para la constitución de los diferentes equipos, dedicando las dos sesiones que tuvieron lugar durante ese periodo de tiempo a facilitar recursos jurídicos básicos sobre derechos humanos –referencias normativas y bibliográficas esenciales– que fueron acompañados de las oportunas explicaciones por parte del profesorado, con el objetivo de que los estudiantes adquiriesen el bagaje mínimo necesario para iniciar sus respectivos proyectos. A partir de ese momento los equipos comenzaron a trabajar de forma autónoma, si bien la mayoría siguió

⁷⁰ Cabe recordar que lo narrado en estas páginas es tan sólo una primera experiencia con la implementación de esta metodología y, por este motivo, cuando diseñamos nuestros proyectos docentes, decidimos minimizar el peso relativo del trabajo ECO en la evaluación final de los alumnos. Además de la cautela y la prudencia propias de quien se enfrenta a algo nuevo, en la decisión también influyó la incertidumbre derivada de la actual situación sociosanitaria y la inevitable preocupación por la viabilidad de ECO en tiempos de pandemia con «los retos que plantea la evaluación y el seguimiento de los estudiantes en un entorno completamente *online*» (ANDRÉS AUCEJO *et al.*, 2020, 6). En cualquier caso, el objetivo a medio-largo plazo pasa por otorgar un mayor protagonismo al proyecto ECO en la evaluación global de las asignaturas, tal y como ya hace buena parte del grupo de *docentes activistas* –más de cincuenta en el último curso académico– procedentes de ocho universidades que integran el proyecto de innovación (HERRERO-VÁZQUEZ y TORRES-GORDILLO, 2020, 138 y 139).

⁷¹ No son pocos los autores (YÁNIZ ÁLVAREZ DE EULATE, 2006; ZABALZA BERAZA, 2003) que han destacado la importancia de saber planificar la enseñanza y los procesos de aprendizaje como una de las principales competencias del docente en el marco de la educación superior.

nuestras recomendaciones y concertó una o varias tutorías para despejar incógnitas, superar bloqueos y recibir sugerencias.

En el intervalo transcurrido desde el inicio del trabajo en equipo hasta la celebración de las exposiciones preliminares, los alumnos cumplieron un cuestionario de expectativas sobre el trabajo ECO a través de la herramienta *Google Forms*. Nos interesaba saber si contaban con experiencia previa trabajando metodologías de aprendizaje basado en retos y, en particular, queríamos conocer sus actitudes de partida y sus sensaciones ante los primeros compases del método ECO en nuestras aulas. De la lectura de sus respuestas constatamos que el 80% de nuestro alumnado se enfrentaba por primera vez a esta nueva forma de aprendizaje, lo que en buena medida explica la incertidumbre que dejaban traslucir muchos de sus mensajes. No obstante, también comprobamos que, por lo general, estaban afrontando sus proyectos con un grado de motivación bastante alto, destacando con entusiasmo las posibles competencias a trabajar, así como la originalidad del método y la frescura que les aportaba. Esta combinación de inquietud e ilusión se refleja en los siguientes testimonios de nuestros estudiantes:

131

Con el trabajo ECO, mi principal expectativa es intentar buscar un reto que me ayude a mejorar como estudiante y a poder conseguir unos conocimientos buenos respecto a la materia que vaya a investigar a través de este proyecto. Además, podré observar cómo es mi capacidad de trabajo al lado de unos nuevos compañeros y ver cómo actuamos juntos resolviendo este reto y realizando la posterior presentación. Por lo tanto, mis expectativas se resumen en la mejora como estudiante, al adquirir nuevos conocimientos, y como persona al tener que afrontar el reto haciéndolo en equipo.

Es un poco extraño porque usualmente suelo estar acostumbrada a trabajos de aprender una información y después exponerla para olvidarla. Sin embargo, este trabajo me parece más dinámico, aunque también confuso porque [...] no estoy segura de lo que me piden.

Un poco preocupada porque no había realizado trabajos similares con anterioridad, pero interesada por las nuevas posibilidades que ofrece.

Yo espero fomentar mi creatividad, mi oratoria, y por supuesto mi capacidad para trabajar en grupo; de esta forma, creo que se desarrollan cualidades y virtudes esenciales de cara al futuro.

Me parece un proceso algo complejo por todo el procedimiento que conlleva, pero creo que esto me ayudará a involucrarme más a fondo en el trabajo y comprender mejor una parte de la asignatura.

Los equipos continuaron avanzando en sus trabajos de cara a las exposiciones preliminares que tuvieron lugar durante la última semana de noviembre. Para estas sesiones, todos los equipos estaban obligados a tener formulado un reto relacionado con el derecho humano elegido y, preferiblemente, debían presentar ya una propuesta de

solución: por tanto, los equipos debían haber superado la fase Explora y encontrarse inmersos en la etapa Crea. Las exposiciones preliminares gozan de suma importancia en el método ECO porque, por un lado, sirven para tomar el pulso al trabajo de los diferentes equipos, detectar su grado de compromiso con la metodología y valorar su labor de investigación; y, por otro lado, contribuyen a generar aún más motivación en el aula, pues el hecho de compartir el esbozo de los proyectos con el resto de compañeros y recibir sus comentarios impulsa a los que se encuentran más rezagados y alienta a quienes tienen las ideas más claras.

Tras las presentaciones de noviembre, los grupos siguieron asistiendo a tutorías de acompañamiento para perfeccionar el diseño de sus proyectos e incorporar la retroalimentación de profesoras y compañeros⁷². En este periodo de tiempo muchos equipos iniciaron ya la etapa Ofrece, puesto que sus proyectos consistían en compartir contenido en diversas redes sociales; otros, en cambio, no llegaron a esta última fase hasta la celebración de las exposiciones finales que tuvieron lugar tras el periodo vacacional de Navidad, momento en el que hicieron público el resultado de sus trabajos. Durante sus intervenciones –limitadas a un máximo de 10 minutos y con un formato absolutamente libre (teatralización, reproducción de contenido audiovisual, etc.)–, los diferentes equipos debían presentar sus prototipos o soluciones y explicar el modo en el que daban satisfacción al reto planteado. Las presentaciones finales constituyen el principal elemento evaluador de los proyectos ECO⁷³ porque, a partir de las mismas, pueden ser valorados los siguientes parámetros: investigación y trabajo de documentación; adecuada comprensión del derecho humano escogido; calidad del contenido; rigor jurídico; originalidad del prototipo; grado de adecuación entre el prototipo y el reto; capacidad de

⁷² Teniendo en cuenta que en la Universidad de Sevilla la inmensa mayoría de las clases se desarrollaron de forma telemática durante el primer cuatrimestre del curso 2020/2021, utilizamos la herramienta digital *padlet* para crear muros colaborativos muy intuitivos donde los estudiantes, de forma anónima pero responsable, comentaban en tiempo real las exposiciones de sus compañeros utilizando los *hashtags* #asísí, #asíno y #mejoraría. En términos generales, la plataforma arrojó muy buenos resultados y permitió articular la retroalimentación con muchos comentarios positivos y críticas bastante constructivas. Los *padlets* de las dos asignaturas pueden consultarse en: <https://padlet.com/galdamezana2/hbjs5o6boiaxain> y <https://padlet.com/agmoro/fvm0m8vv6zxh3wju>.

⁷³ Es el principal elemento evaluador, pero no el único. La información extraída de las tutorías y de las exposiciones preliminares es determinante a la hora de valorar la consecución de objetivos en el aprendizaje, y permite introducir factores de corrección a la hora de calificar el trabajo en equipo, sobre todo en aquellos casos en los que es preciso hacer diferenciaciones en la nota final de los miembros de un mismo equipo de acuerdo con su esfuerzo y su nivel de implicación.

impacto social; calidad del formato de la presentación final; y, por último, rendimiento del trabajo en equipo⁷⁴.

4. 2. *Temas y proyectos: el aprendizaje de los derechos humanos*

A continuación, de forma muy breve, vamos a reseñar cuatro de los mejores proyectos ECO diseñados por nuestro alumnado en el curso académico 2020/2021. En todos ellos subyace un análisis bastante riguroso sobre el contenido esencial de los derechos humanos escogidos; pero también se aprecia una reflexión valiente a partir de la cual abordan algunos de los principales y más actuales desafíos que atañen a esos derechos, con propuestas que, a nuestro juicio, son creativas y muy sugerentes.

4.2.1. *Derecho a la participación política (art. 21 DUDH) (equipo Juristas en proceso)*

Con el fin de mejorar la calidad de nuestras democracias, este proyecto abordó el derecho de participación política centrándose en el papel de la participación ciudadana más allá de las citas electorales; por tanto, responde al ODS número 16 –Paz, justicia e instituciones sólidas– y, más concretamente, a la meta 6: «Crear a todos los niveles instituciones eficaces y transparentes que rindan cuentas». La inquietud inicial de este equipo nació tras constatar las deficiencias inherentes a la relación de representación política y, partiendo de algunos ejemplos concretos que les llamaron poderosamente la atención –por ejemplo, el caso suizo, islandés o chileno–, decidieron investigar sobre canales alternativos de participación ciudadana para procurar un mejor traslado de la voluntad general a las decisiones públicas. Poco a poco fueron acotando el alcance de su intervención al ámbito municipal, pues en su fase de Exploración se dieron cuenta de que las principales y más consolidadas iniciativas de participación ciudadana han tenido lugar en las ciudades. Así, plantearon el siguiente reto: *¿cómo podríamos incrementar las posibilidades de participación política directa de los ciudadanos que viven en el municipio de Sevilla?* Y para dar respuesta al mismo, diseñaron un portal web denominado «Participa Sevilla» en el que habilitaron un foro para que los ciudadanos presentaran propuestas dirigidas a mejorar la gestión municipal y el espacio urbano con

⁷⁴ Para posibilitar una evaluación estandarizada de competencias a través de criterios objetivos y con el propósito de hacer la calificación más sencilla y transparente, puede resultar muy útil la rúbrica, tal y como sostienen CANO GARCÍA (2015) y MASMITJÀ ALSINA (2013).

el fin de abrir debate, posibilitar votaciones y trasladar los resultados al ayuntamiento de la ciudad. También realizaron una importante campaña de difusión vía *Twitter* e *Instagram* para difundir la iniciativa entre la población más joven.

4.2.2. Derecho a la igualdad y no discriminación (art. 2 DUDH) (equipo *Equality is Quality*)

Este equipo, integrado por cuatro alumnas, se decantó por el derecho a la igualdad y no discriminación en el marco del ODS número 5 –Igualdad de género–. En concreto, ellas tomaron conciencia de la falta de presencia y visibilidad de la mujer en el espacio público y formularon el siguiente reto: *¿cómo podríamos aumentar la visibilidad y presencia de la mujer en el espacio público?*⁷⁵ Observaron, en su fase de Exploración, que se trata de una cuestión muy arraigada en la sociedad, en el marco del sistema heteronormativo predominante, que se traduce en situaciones de discriminación presentes en los diferentes sectores sociales y a todos los niveles. El enfoque que eligieron para dar solución al problema fue el comunicativo: «si la presencia y visibilidad de la mujer es inferior, nuestro objetivo debe ser invertir la tendencia». Para ello, crearon perfiles en las redes sociales de mayor influencia en nuestro país –Instagram, Twitter y Facebook– con el nombre *Equality is Quality* y, durante todo el cuatrimestre, estuvieron publicando contenido de elaboración propia. Crearon distintas secciones como, por ejemplo, una dedicada a «mujeres destacadas» y otra de «entrevistas».

134

4.2.3. Derecho a la libertad de expresión y libertad de información (art. 19 DUDH) (equipo *Los Conflictos*)

La meta de desarrollo sostenible 16.10 pretende «garantizar el acceso público a la información y proteger las libertades fundamentales, de conformidad con las leyes nacionales y los acuerdos internacionales». Partiendo de este objetivo y de la premisa de que ningún derecho es absoluto, el equipo *Los Conflictos* eligió el derecho humano a la libertad de expresión para centrarse en los conflictos más habituales que pueden darse entre ésta y otros bienes jurídicos constitucionalmente protegidos. El objeto de estudio

⁷⁵ Inspiradas por la meta de desarrollo sostenible 5.b: «Mejorar el uso de la tecnología instrumental, en particular la tecnología de la información y las comunicaciones, para promover el empoderamiento de las mujeres».

les obligaba a enfrentarse a una amplia casuística con ejemplos de ponderación de naturaleza muy diversa, motivo por el cual se plantearon el siguiente reto: *¿cómo podríamos sistematizar y facilitar la comprensión -con un enfoque divulgativo- de los límites aplicados al ejercicio de la libertad de expresión y la libertad de información?* Se propusieron extraer criterios comunes y parámetros estables en la aplicación de los límites al ejercicio de estos derechos, a partir del estudio de determinados casos relevantes y especialmente significativos. El resultado de esta tarea de análisis y sistematización fue el desarrollo de una App para teléfonos móviles –*Expresionator*– en la que poder consultar las dudas ante cualquier hipotético conflicto entre derechos. El diseño de la aplicación resultó ser visual, intuitivo y sencillo, con un contenido claro y accesible – cuestiones teóricas, así como ejemplos prácticos similares a los casos reales que previamente habían trabajado– al alcance de todos los ciudadanos.

4.2.4. Derecho al libre desarrollo de la personalidad y a la protección de la infancia (art. 22 DUDH vinculado al contenido de la Declaración de los Derechos del Niño, de 20 de noviembre de 1959) (equipo ProtectUS)

135

Este equipo centró su investigación en el significativo incremento –constatado en los últimos años– de imágenes de niños y menores de edad que son expuestas en las redes sociales y medios de comunicación. Preocupados por el efecto y las consecuencias negativas que esto puede tener en el derecho al libre desarrollo de su personalidad, y concienciados por una de las metas de desarrollo sostenible del ODS número 16⁷⁶, formularon el siguiente reto: *¿cómo podríamos proteger a los menores que con frecuencia se ven expuestos en los diferentes medios de comunicación y plataformas emergentes como las redes sociales?* A partir del análisis de la normativa vigente –en el contexto internacional, así como en el ordenamiento jurídico interno– se plantearon, más allá de la necesidad de una reforma legislativa, el objetivo de concienciar a la sociedad y alertar de estos peligros, como punto de partida desde el que comenzar a luchar por la protección de los derechos de la infancia. El resultado fue la elaboración de un vídeo breve, de alto impacto, para su difusión como campaña de concienciación.

⁷⁶ Meta 16.2: «Poner fin al maltrato, la explotación, la trata y todas las formas de violencia y tortura contra los niños».

5. Resultados obtenidos: transferencia social y valoración de la experiencia de aprendizaje.

La puesta en marcha de prácticas innovadoras en la docencia universitaria debe ir acompañada de la correspondiente evaluación para poder conocer si ha generado un impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La mera aplicación de metodologías originales o rompedoras no es positiva *per se*: no todo vale bajo el paraguas de la pretendida innovación docente y, por ello, el profesorado que innova debe asumir la obligación de examinar permanentemente sus experiencias «para conocer las fortalezas y debilidades de la innovación docente realizada, determinar su calidad e impacto, y orientar su mejora hacia nuevas experiencias que permitan aprovechar mejor las oportunidades que ofrecen las universidades» (LÓPEZ LÓPEZ *et al.*, 2014, 380). En último término, lo que pretenden estas nuevas prácticas es mejorar la experiencia educativa de los estudiantes universitarios; por eso la evaluación ha de ser «el instrumento [...] para poder tener elementos de ajuste [...] a lo largo del proceso en que se genera el cambio o innovación en relación a la construcción del conocimiento por el estudiante; en definitiva, será el recurso que nos servirá para poder mejorar la propuesta docente» con el propósito de «evitar caer en un puro cambio de formas» (MAURI *et al.*, 2007, 4). En otras palabras, se trata de que la transformación pedagógica conlleve una mejora sustancial y no aparente.

136

Conscientes de la importancia de realizar esta evaluación, pero también de la necesidad de implicar a los alumnos para hacerles partícipes del cambio en las aulas y para que puedan contribuir a definir su calidad (MAURI *et al.*, 2007, 4), elaboramos un nuevo cuestionario sobre los resultados del método ECO que fue cumplimentado tras las presentaciones finales y con las calificaciones de los proyectos ya publicadas: de este modo, los estudiantes pudieron expresar una valoración global y meditada sobre la experiencia de aprendizaje, incorporando también la percepción relativa a la calificación numérica de sus trabajos. Al cuestionario final respondieron 70 de los 108 alumnos que participaron del método ECO. Esta ratio de respuesta del 75,6% refleja lo difícil que resulta implicar a los alumnos en los procesos de evaluación de las propuestas de mejora docente; en cualquier caso, no deja de ser un porcentaje bastante aceptable que creemos que nos traslada adecuadamente las impresiones generales de nuestros estudiantes.

Por lo que respecta a las competencias más trabajadas con el método ECO, ya hemos indicado anteriormente que el alumnado se decantó por el compromiso social, el trabajo en equipo y la autonomía en el aprendizaje. Estas respuestas no nos sorprendieron en absoluto puesto que las tres competencias representan pilares esenciales que sustentan el método en todas sus fases. Más llamativo resulta que nuestros estudiantes coincidieran en señalar la expresión oral como la competencia menos trabajada pese a la relevancia que se otorga a las dos presentaciones –tanto las preliminares como las finales– durante el proceso. Uno de los motivos que podría explicar este resultado es la falta de preparación específica del alumnado en técnicas de oratoria; por tanto, en futuras experiencias sería conveniente enfatizar la importancia de preparar y ensayar adecuadamente las presentaciones, destinando alguna sesión a facilitar consejos que les ayuden a desarrollar esta destreza. La capacidad de expresión oral es una competencia esencial para la adecuada formación de un jurista y es susceptible de ser entrenada con ECO, así que merece mucho la pena explorar propuestas de mejora orientadas a corregir esta carencia.

Sin lugar a dudas, las principales fortalezas de esta metodología descansan en la capacidad de motivación de los estudiantes y en los estímulos a su creatividad y autonomía, lo que se traduce en un mayor compromiso con sus respectivos proyectos, invitándoles a mirar con ojos críticos el mundo que les rodea. Para nuestra sorpresa, hemos podido comprobar que su aprendizaje llega mucho más lejos con este sistema: la curiosidad y las ganas que se despiertan en ellos, como protagonistas de la solución a un reto jurídico vinculado al derecho seleccionado, hacen que su investigación les lleve más allá de los contenidos mínimos establecidos en el proyecto docente de la asignatura.

Te impulsa a investigar y a contrastar información. Asimismo, te lleva a perfeccionar el aprendizaje sobre la asignatura.

Estos trabajos nos han obligado a investigar problemas de nuestro entorno que a lo mejor antes no nos planteábamos, para darle soluciones que a día de hoy son útiles.

Destaco la libertad a la hora de realizar el trabajo y las infinitas posibilidades de expandir nuestro potencial.

Te anima a hacer cosas que puedan tener un impacto positivo en otras personas.

Ahora bien, junto a estas significativas fortalezas, también hemos podido detectar diversos inconvenientes a través de los testimonios del alumnado: desconcierto inicial, dificultad para identificar y acotar el tema a tratar, frustración en la búsqueda de

propuestas para dar respuesta a los retos, obstáculos a la hora de materializar sus proyectos y lograr que tengan impacto social, problemas organizativos o de falta de tiempo...

Al principio me ha costado entender la verdadera finalidad del trabajo, buscar una problemática y darle una posible solución.

Es muy difícil conseguir la solución adecuada porque hay muchas opciones e ideas que abarcar.

El principal inconveniente para mí ha sido la realización del proyecto en equipo, ya que dadas las circunstancias ha sido difícil poder relacionar entre nosotros ideas, propuestas y conclusiones.

No son proyectos que se hagan realidad más allá de cuando te evalúan.

Requiere mucho tiempo tanto de investigación como de acción.

Si hubiera sido presencial se habría sacado mucho más potencial a las exposiciones.

A su vez, desde la perspectiva docente, hemos constatado algunos riesgos que tampoco deben menospreciarse. En primer lugar, nos preocupa la posible reiteración de los temas elegidos por los alumnos y la coincidencia en el diseño escogido para sus proyectos, tanto dentro de un mismo grupo, como en cursos sucesivos. Hemos observado que encuentran dificultades para identificar líneas de investigación más allá de los temas que gozan de gran actualidad mediática y, además, se limitan a un abanico reducido de formatos –muy ceñidos al entorno digital– a la hora de elaborar sus prototipos, recurriendo con frecuencia a las campañas de concienciación, gestión de redes sociales o plataformas de interacción, lo cual demuestra la necesidad de seguir fomentando la creatividad de los estudiantes. Si bien estos diseños pueden ser adecuados para dar respuesta a determinados retos o problemas jurídicos, lo cierto es que, en muchos casos, les conducen a centrarse demasiado en las formas sin profundizar en el fondo, prestando excesiva atención al atractivo visual de los proyectos y descuidando la calidad del contenido. Y es que la verdadera utilidad del método no debe medirse exclusivamente en función de la originalidad de la propuesta; es necesario que vinculemos su eficacia a la adquisición real de los contenidos propios de la asignatura. Es por ello que concebimos ECO como una metodología complementaria: las sesiones teórico-prácticas siguen siendo fundamentales para garantizar que los estudiantes conocen y comprenden los contenidos mínimos exigibles antes de dar el siguiente paso hacia el trabajo autónomo. El proyecto ECO no sustituye nada, sino que incorpora la oportunidad de profundizar –de una forma diferente–

en una cuestión de interés jurídico-constitucional relacionada con el temario de la asignatura para perfeccionar el proceso de aprendizaje.

Las deficiencias enumeradas son importantes y, en la mayoría de los casos, se han visto agravadas por la coyuntura actual consecuencia de la pandemia. No obstante, creemos que no son insalvables y ya estamos trabajando en diversas propuestas de mejora. En primer lugar, puede ser conveniente revisar la planificación temporal y destinar una sesión adicional a la explicación de la metodología, dándoles a conocer proyectos ECO de años anteriores e incluso de otras asignaturas o titulaciones. Por otro lado, con el propósito de evitar la reiteración de temas y formatos, nos planteamos la posibilidad de introducir un refuerzo positivo que premie la originalidad del proyecto y facilitar un mejor acceso a diversas fuentes de información –espacios académicos, blogs, foros, boletines de noticias...– para que puedan descubrir nuevas líneas de investigación. Asimismo, vamos a tratar de ofrecer herramientas para potenciar sus destrezas en el desarrollo de las presentaciones orales, promover la asistencia a tutorías destinadas a mejorar el seguimiento de los proyectos e, incluso, otorgar al proyecto ECO un mayor peso relativo en la evaluación continua para incentivar y reconocer mejor el esfuerzo que implica, aunque siempre como método complementario dentro de un sistema de evaluación más amplio.

Sea como fuere, y a la luz de los resultados obtenidos, hay estímulos de sobra para intentar solventar estos obstáculos. El 68,6% de nuestro alumnado manifestó que sus expectativas iniciales con el proyecto ECO se habían satisfecho por completo, lo cual demuestra que estamos ante una innovación pedagógica realista, posibilista y que no produce desengaños. En cuanto a la valoración global de la experiencia, el 63% afirmó encontrarse «muy satisfecho» y el 31% manifestó estar «bastante satisfecho», tal y como se observa en el siguiente gráfico.

Figura 5. Grado de satisfacción general con el desarrollo del proyecto ECO.

Fuente: Elaboración propia

Teniendo en cuenta estos resultados, todo parece apuntar que esta metodología funciona y puede funcionar muy bien en las aulas de nuestras facultades de Derecho.

6. Conclusiones

El seguimiento y la evaluación de esta primera experiencia con el método ECO arroja unos resultados que demuestran, por un lado, el elevado grado de satisfacción del alumnado y, por otro, la eficacia del método de aprendizaje. En este sentido, la experiencia de innovación docente parece haber cumplido su cometido: no nos hemos limitado a realizar un mero cambio de formas, sino que hemos mejorado sustancialmente nuestra docencia universitaria. Como resultado, el alumnado estaba más entusiasmado y con una mayor predisposición a aprender sobre Derecho Constitucional. Estos rendimientos tan positivos nos hacen pensar que avanzamos en el camino correcto, pero no nos conducen a la complacencia; es más, el trabajo que aquí presentamos no termina con la recogida y celebración de los datos, sino que continúa poniendo en práctica el método ECO durante los próximos cursos académicos e incorporando todas las propuestas de mejora que sean necesarias para corregir las debilidades del modelo.

El desarrollo de este tipo de proyectos y la aplicación del método ECO son manifestación, en sí mismos, del objetivo que podríamos calificar como eje vertebrador de nuestras

clases de Derecho Constitucional: que los estudiantes vivan el proceso de aprendizaje como una experiencia orientada a la interiorización de los derechos humanos y los valores democráticos, imprescindibles –todos ellos– para la adecuada formación del jurista y para la construcción de una ciudadanía activa, crítica y comprometida, en consonancia con el horizonte global «en favor de las personas, el planeta y la prosperidad» que perfila la Agenda 2030 en su preámbulo.

A menudo nos preguntamos si otro modelo de universidad pública es posible (PORLAN, 2017). A nosotras, que estamos iniciando el camino académico, nos motiva pensar que merece la pena trabajar por una universidad permeable a los problemas sociales, comprometida con la mejora de la cultura cívica y con el fortalecimiento de los derechos y de la democracia. La universidad no gana nada siendo aséptica, y lo que puede perder es su valioso potencial transformador. Por eso creemos en el Derecho Constitucional como herramienta para animar a nuestros alumnos a preguntarse el porqué de las cosas, para que analicen la realidad y reflexionen sobre el contexto en el que viven, así como el modo en el que pueden, desde su especialidad, contribuir a mejorarlo. Merece la pena intentarlo, sin duda, porque ellos siempre consiguen superar cualquier expectativa.

7. Bibliografía

ANDRÉS AUCEJO, E., CASTELLANOS CLARAMUNT, J. y MARTÍNEZ MARTÍNEZ, R. (2020). «Educación Superior y COVID-19: A propósito de Derechos y Garantías Fundamentales». *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review* (22), 1-8. <https://doi.org/10.1344/REYD2020.22.32358>.

CANO GARCÍA, E. (2015). «Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en Educación Superior: ¿Uso o abuso?» *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 19 (2), 265-280.

CASTELLANOS CLARAMUNT, J. (2019). «Educación y participación ciudadana: mejorar la docencia universitaria de la mano de los Derechos Humanos». *Revista de Educación y Derecho. Education and Law Review* (19), 1-21.

ESCOBAR ROCA, G. (2018). «¿Tenemos realmente un derecho a recibir información veraz?» en AZNAR, H., PÉREZ GABALDÓN, M., ALONSO, E. y EDO, A. (eds.), *El Derecho de Acceso a los Medios de Comunicación. I. Legislación y Autorregulación* (pp. 95-123). Valencia: Tirant Humanidades.

GONZÁLEZ MORO, A. y GALDÁMEZ MORALES, A. (2021). «Derecho Constitucional y Derechos Humanos: aprendizaje basado en retos con la metodología ECO». *Comunicación oral presentada en el Grupo de Innovación Docente del XVIII Congreso de la Asociación de Constitucionalistas de España*.

HERRERO-VÁZQUEZ, E. A. y TORRES-GORDILLO, J. J. (2020). «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* (pp. 133-153). Barcelona: Octaedro.

LÓPEZ LÓPEZ, M. C., HINOJOSA PAREJA, E. F. y SÁNCHEZ MORILLO, M. D. (2014). «Evaluación de la calidad de los proyectos de innovación docente universitaria». *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado* 18 (3), 377-391.

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

MAURI, T. COLL, C. y ONRUBIA, J. (2007). «La evaluación de la calidad de los procesos de innovación docente universitaria. Una perspectiva constructivista». *REDU. Revista de Docencia Universitaria* (1), 1-11. <https://doi.org/10.4995/redu.2007.6290>

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

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

MORA GUTIÉRREZ, J. P. (2019). «Aprendizaje Basado en Retos con DT en Tems de Lingüística General, optativa de cuarto del Grado en Filología Hispánica». *Jornadas de Formación e Innovación Docente del Profesorado* (2), 1374-1401.

<http://dx.doi.org/10.12795/9788447221912.060>

PALOMINO LOZANO, R. (2009). «Las claves del EEES: principios, reglas y recomendaciones», en AA.VV. *Enseñar Derecho en el siglo XXI. Una guía práctica sobre el Grado en Derecho*. Pamplona: Aranzadi.

PEÑA AMORÓS, M. M., PASTOR DEL PINO, M. C. y SEMA PENALVA, V. (2012). «La evaluación de los alumnos a través del portafolio». *Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa* (6), 81-94.

PÉREZ ROYO, J. y CARRASCO DURÁN, M. (2018). *Curso de derecho constitucional*. 16ª Ed. Madrid: Marcial Pons.

PORLÁN, R. (2017). *Enseñanza Universitaria, cómo mejorarla*. Madrid: Morata.

TORRES-GORDILLO, J. J. (2010). «Construcción del conocimiento en educación superior a través del aprendizaje por proyectos». *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía* 21 (1), 137-142.

TORRES-GORDILLO, J. J., GARCÍA-JIMÉNEZ, J. y HERRERO-VÁZQUEZ, E. A. (2020). «Contributions of technology to cooperative work for university innovation with Design Thinking // Aportaciones de la tecnología al trabajo cooperativo para la innovación universitaria con Design Thinking». *PIXEL-BIT Revista de medios y Educaciónsta de medios y Educación* (59), 27-64.

TORRES-GORDILLO, J. J. y HERRERO-VÁZQUEZ, E. A. (2020). «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* (pp. 155-173). Barcelona: Octaedro.

TORRES-GORDILLO, J. J., MELERO-AGUILAR, N. y GARCÍA-JIMÉNEZ, J. (2020). «Improving the university teaching-learning process with ECO methodology: Teachers' perceptions». *PLoS ONE* 15 (8), 1-14. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237712>

YÁNIZ ÁLVAREZ DE EULATE, C. (2006). «Planificar la enseñanza universitaria para el desarrollo de competencias». *Educatio siglo XXI* 24, 17-34.

ZABALZA BERAZA, M. A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.

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