

## REPERCUSIÓN DEL PROCESO DE EVALUACIÓN CONTINUA EN LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE: EXPERIENCIA PRÁCTICA EN LA DISCIPLINA DE DERECHO ROMANO

Ana Isabel Clemente Fernández  
Universidad de Castilla-La Mancha  
[anaisabel.clemente@uclm.es](mailto:anaisabel.clemente@uclm.es)

### Resumen

El propósito del presente trabajo radica en poner de manifiesto la incidencia y repercusión que tiene lugar en el proceso de autogestión académica del estudiante la aplicación de un sistema de evaluación continua por competencias. En el ámbito de la experiencia concreta de la disciplina Derecho Romano, a partir de un análisis de la evaluación progresiva y de la Guía Docente como herramienta básica, se evidencian los efectos positivos que recaen en la autogestión del aprendizaje como un proceso de aprendizaje meta-cognitivo, motivacional y conductual. Asimismo, tal corolario nos lleva a apostar por la evaluación continua como sistema idóneo y conveniente de evaluación en el marco del EEES.

### Texto de la comunicación

#### A) INTRODUCCIÓN.

En los estudios superiores nos encontramos ya inmersos en un nuevo escenario docente que responde al marco diseñado por la convergencia hacia el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES). En ese arquetipo, las metodologías docentes están basadas en el aprendizaje y no sólo en la enseñanza. Esto significa que, por un lado, el profesor construye y desarrolla su instrucción del conocimiento de forma que se potencie su transferencia y, por otro lado, como elemento fundamental e innovador, el aprendizaje tiene al estudiante como principal protagonista, desempeñando éste último un rol que va más allá de un receptor inactivo del contenido, para convertirse en un actor orgánico, en definitiva en un gestor de sus aprendizajes.

Es por ello que nos hallamos ante un nuevo enunciado de las metodologías docentes, una reformulación de las mismas, que ha supuesto un cambio o adaptación metodológica de gran envergadura en la comunidad docente universitaria. Esta transformación de los métodos de enseñanza ha tenido una relevante repercusión en el ámbito de la evaluación, que se incorpora a un novedoso paradigma, gobernado por un cambio de roles (profesor-estudiante), ya que el alumno se ubica en el centro del proceso del aprendizaje, y por un original enfoque basado en las competencias.

A tenor de lo expresado por DELGADO GARCÍA (*et al.*)<sup>1</sup>, la evaluación puede ser definida como “un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil en la que

---

<sup>1</sup> DELGADO, A., BORGE, R., GARCÍA, J., OLIVER, R., y SALOMÓN, L., (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*, pp. 38 y 39, disponible en [http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/competencias\\_evaluacion\\_eees\\_mec.pdf](http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf)

apoyar un juicio de valor sobre el diseño, la ejecución y los resultados de la formación con el fin de servir de base para la toma de decisiones pertinentes y para promover el conocimiento y la comprensión de las razones de los éxitos y los fracasos de la formación". Lo que prima esencialmente en la citada noción es una orientación bien definida hacia el proceso de aprendizaje, alejándose de un enfoque basado exclusivamente en el resultado de la evaluación. Así, entre los distintos tipos de evaluación –diagnóstica o inicial, formativa y sumativa o final- la evaluación progresiva o continua tiene muy presente los frutos obtenidos a lo largo del proceso continuado de aprendizaje -además del objetivo de calificar-, constituyendo, en suma, un sistema ideal, un método óptimo para evaluar de forma adecuada el desarrollo de las competencias. Y a esto cabe añadir que tal sistema de evaluación está orientado hacia un enfoque constructivista (proceso), alejándose de la perspectiva conductista (resultado).

## B) LA EVALUACIÓN CONTINUA POR COMPETENCIAS Y SUS COMPONENTES CLAVE.

Hablar de evaluación significa necesariamente aludir a un proceso previo de planificación<sup>2</sup>. Efectivamente, la planificación es un primer elemento clave en el proceso de valoración progresiva. Es claro, por tanto, que antes de evaluar se debe planificar, es decir, llevar a cabo un diseño de la evaluación continua por competencias, fuera de toda improvisación.

Ya que la evaluación se plantea en función de los objetivos, éstos han de estar bien definidos y debe ser posible su logro. En cuanto a su contenido, pueden versar sobre habilidades, aptitudes o conceptos; pero, en todo caso, habrán de concretarse las competencias generales o específicas que deben desarrollarse. Luego, si contamos con los objetivos y las competencias, el siguiente paso que debe dar el profesor consistirá en precisar las actividades concretas a desarrollar, su número y su distribución a lo largo del curso. Al mismo tiempo que se debe también realizar un cálculo del esfuerzo y dedicación del estudiante. Y, por último, es de extraordinaria importancia precisar el peso que debe tener la evaluación continua en la calificación final, de tal manera que deberá valorarse tanto el progreso del estudiante en la adquisición del conocimiento y en el desarrollo de las competencias, así como el resultado final del proceso.

Un segundo elemento relevante en la evaluación continua es la información, esto es, la información que debe facilitarse a los estudiantes. Nos referimos concretamente a determinados ítems que van a contribuir muy positivamente para que el estudiante tenga una óptima orientación y planificación del aprendizaje: datos generales de la asignatura, requisitos previos, justificación en el plan de estudios, competencias a alcanzar, objetivos o resultados esperados, temario, actividades y metodología, criterios de evaluación, valoraciones, secuencia temática y de actividades, períodos temporales, inversión aproximada de tiempo de trabajo del estudiante, bibliografía y recursos, etc. Estos apartados suelen formar parte de las guías docentes de las asignaturas y son proporcionadas a los estudiantes desde el inicio de curso.

---

<sup>2</sup> En relación con los tres componentes clave que subyacen en la evaluación continua por competencias, véase DELGADO, A. M<sup>a</sup>., y OLIVER, R., (2006). *La evaluación continua en un nuevo escenario docente*, en Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, vol. 3, n<sup>o</sup> 1/Abril, p. 4 y ss.

Desde el punto de vista del profesor, elaborar una guía docente con los mencionados ítems supone, entre otras cosas, contar con una buena planificación de las distintas actividades a desarrollar. Desde la perspectiva del estudiante, la información que se le ofrece lo sitúa en una posición adecuada que le permite participar en las distintas actividades programadas que componen la evaluación continua.

Y un tercer y último elemento esencial de la evaluación son las actividades propiamente dichas, que han de estar en consonancia con el proceso de aprendizaje, la metodología utilizada y las competencias objeto de desarrollo. Las actividades propuestas estarán diseñadas desde una orientación eminentemente práctica y en ellas se primará la relación entre contenidos, la reflexión sobre determinados aspectos y, primordialmente, la aplicación de las cuestiones teóricas a los supuestos prácticos.

### C) LA GUÍA DOCENTE Y EL PROCESO DE EVALUACIÓN CONTINUA.

Si la planificación, la información y las actividades constituyen piezas clave en el proceso de evaluación continua, es evidente que tales componentes deben estar claramente reflejados en las denominadas Guías Docentes. Según la Declaración de Bolonia, la Guía Docente se constituye en una herramienta básica del Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) para alcanzar el objetivo de “promover la cooperación europea en garantía de calidad mediante el desarrollo de metodologías y criterios comparables”.

Efectivamente, las citadas guías se erigen en un instrumento de transparencia fácilmente comprensible y comparable entre las diferentes universidades en el camino hacia la convergencia en un Espacio Europeo de Educación Superior. Cabe afirmar, por tanto, que la Guía Docente es un documento con múltiples funciones<sup>3</sup>:

1. Especifica lo que el profesor pretende que el estudiante aprenda en un tiempo determinado (planificación del aprendizaje).
2. Describe cómo demostrarán los estudiantes lo que han aprendido (evaluación de competencias).
3. Es una importante herramienta de comunicación con los estudiantes.
4. Informa a la comunidad educativa y a la sociedad.
5. Permite reflexionar y mejorar la asignatura.

Un ejemplo práctico de este tipo de documentos constituye el modelo de Guía que se ha empleado en el Grado en Derecho de la Facultad de CC. Jurídicas y Sociales de Toledo<sup>4</sup> y que responde al siguiente esquema:

- Datos generales de la asignatura.
- Requisitos previos.
- Justificación en el plan de estudios.
- Competencias de la titulación que la asignatura contribuye a alcanzar.
- Objetivos o resultados esperados.

<sup>3</sup> Información extraída de mi participación en el *Taller de introducción a la elaboración de Guías Docentes*, impartido por Martín Vecino, T., en la Facultad de CC. Jurídicas y Sociales de Toledo, 15 de marzo de 2010.

<sup>4</sup> Modelo proporcionado por el Vicerrectorado de Docencia y Ordenación Académica de la Universidad de Castilla-La Mancha, disponible en [http://www.uclm.es/organos/vic\\_ordenacionacademica/uie/guia.asp](http://www.uclm.es/organos/vic_ordenacionacademica/uie/guia.asp)

- Temario o contenidos.
- Actividades o bloques de actividad y metodología.
- Criterios de evaluación.
- Valoraciones.
- Secuencia de trabajo, calendario, hitos importantes e inversión temporal.
- Bibliografía y recursos.

Esta sinopsis cumple con ciertos puntos básicos<sup>5</sup>: realiza una selección de contenidos, destrezas y competencias; estructura las tareas y actividades para que faciliten el aprendizaje; ofrece una visión realista sobre el trabajo total del estudiante; y el estudiante puede ver con claridad todos los elementos didácticos. No se trata, por tanto, de un mero programa, sino de la planificación del trabajo que es necesario ejecutar durante el proceso de aprendizaje de evaluación continua.

#### D) LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE.

En opinión de ZIMMERMAN<sup>6</sup>, la autogestión del aprendizaje puede describirse como “una autogestión académica que se refiere al proceso mediante el cual los estudiantes activan y sostienen cogniciones, conductas y afectos que están orientados sistemáticamente hacia el cumplimiento de objetivos académicos”. Realmente estamos hablando del grado en el que los estudiantes participan activamente de manera meta-cognitiva, motivacional y conductual en su propio proceso de aprendizaje.

El estudiante que puede autorregular su aprendizaje debe ser más autodirectivo, independiente y con mayor iniciativa; por consiguiente, tanto el alumno como el profesor se exigen a sí mismos y mutuamente mayores recursos motivacionales y personales para administrarse y desempeñarse en las actividades académicas.

El aprendizaje autónomo resulta ser una pieza clave para el aprendizaje integral. En este sentido, cuando se desarrolla la actividad de enseñanza-aprendizaje se hace necesario tener muy en cuenta los llamados parámetros TRIFOR, cuyas coordenadas giran en torno a varios ejes fundamentales: la flexibilidad a la hora de ajustarnos a los nuevos modos de enseñar y aprender, y la organización para atender ritmos y necesidades individuales; la responsabilidad, puesto que la enseñanza-aprendizaje exige corresponsabilidad, y se hace imprescindible que los estudiantes se sientan partícipes del proyecto; y, por último, la organización para poder determinar los tiempos educativos, los materiales y los medios según las necesidades de cada uno de los estudiantes, poniéndolos a disposición de los estudiantes, evidenciando y potenciando sus capacidades<sup>7</sup>.

En definitiva, un aprendizaje autónomo acompañado puede resultar ser la propuesta más idónea en este contexto.

---

<sup>5</sup> AMATE, R., y RODRÍGUEZ, M., *La Guía Docente de Titulación como herramienta metodológica para el estudiante en el marco del EEES*, disponible en <http://cms.ual.es/idc/groups/public/@vic/@convergencia/documents/documento/pptsantander.pdf>.

<sup>6</sup> ZIMMERMAN, B. J. (1989). *Models of Self-Regulated and Academic Achievement*. Ed. Self Regulated Learning and Academic Achievement. Springer-Verlag, Michigan, EE. UU.

<sup>7</sup> FORÉS, A., (2009) *El aprendizaje autónomo diseñado según los parámetros Trifor para el EEES*, en Métodos y herramientas innovadoras para potenciar el proceso de aprendizaje del alumno en el EEES, Imelda Rodríguez Escanciano (ed.), II, Valladolid, p. 97.

## E) EXPERIENCIA CONCRETA EN EL ÁMBITO DE LA ASIGNATURA BÁSICA “DERECHO ROMANO”.

En la asignatura básica “Derecho Romano”, que he impartido el presente año académico en el primer curso (primer cuatrimestre/grupo de tarde) del Grado en Derecho, hemos llevado a cabo, desde el área de Derecho Romano, una experiencia con ocasión de la implantación de los nuevos Planes de Estudio en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de Toledo (Universidad de Castilla-La Mancha)<sup>8</sup>, en el marco del incipiente Espacio Europeo de Educación Superior, que ha supuesto la puesta en marcha de un nuevo modelo curricular centrado en el alumno y que define la carga de trabajo del mismo como una unidad fundamental para organizar el currículum, modelo éste basado en un mayor equilibrio entre la enseñanza y el aprendizaje, contando, como telón de fondo, con un sistema de competencias a lograr por el estudiante.

Así, hemos diseñado una Guía Docente<sup>9</sup> de la citada materia que comprende, en primer lugar, las competencias concretas que la asignatura contribuye a alcanzar, y tales competencias se han asociado a determinados objetivos o resultados esperados. En segundo lugar, se han planificado específicas actividades: clase presencial teórica; realización de prácticas o ejercicios planteados individualmente o en grupo (no presencial); clase presencial de prácticas (resolución individual de ejercicios prácticos, seminarios, debates, exposiciones orales y corrección individual de prácticas, autoevaluación y exposición dialogada); participación en plataformas virtuales con retroalimentación (foros y otras discusiones, contestación a preguntas formuladas por el profesor con control de tiempo, calificación de otros alumnos, correctores de pruebas tipo, glosarios, etc.); tutorías presenciales y virtuales; búsqueda de información y estudio autónomo; y exámenes o pruebas escritas. Asimismo, para las mencionadas tareas se ha confeccionado una secuencia temática de las mismas, asociada a determinados períodos temporales (cronograma), incluyendo inversión aproximada de tiempo de trabajo del estudiante.

En tercer lugar, las citadas actividades se hallan en una íntima trabazón con la metodología docente empleada, que parte de una enseñanza teórico-práctica en la que el progreso de los conocimientos del alumno está directamente relacionado con la participación en las actividades presenciales y no presenciales. Por ello, tanto el seguimiento por parte del profesor de la actividad no presencial del alumno a través de la utilización de las plataformas virtuales como la resolución presencial de las prácticas, ejercicios o debates, parten de la idea de la retroalimentación. Todas las actividades están dirigidas al aprendizaje del alumno, a la transmisión de conocimientos y a la capacitación del alumno a la hora de la utilización de destrezas y habilidades, tanto de tipo abstracto-argumentativo, como de resolución de problemas prácticos, o búsqueda de información. Por ello, los elementos que integran la metodología empleada, que son fundamentalmente docentes, se convierten también en criterios de evaluación para aquellos alumnos que, siguiendo correctamente las actividades previstas por el Profesor demuestren que han adquirido los conocimientos, habilidades y destrezas suficientes para superar la asignatura.

---

<sup>8</sup> En particular, para el Título de Grado en Derecho, véase la *Memoria para la solicitud de verificación de títulos oficiales. Propuesta de Título de Derecho. Universidad de Castilla-La Mancha* (2010).

Vid. [https://www.uclm.es/organos/vic\\_titulos/implantacion/pdf/proyectos/Derecho.pdf](https://www.uclm.es/organos/vic_titulos/implantacion/pdf/proyectos/Derecho.pdf)

<sup>9</sup> Vid. *Guía de la asignatura básica Derecho Romano. Curso 2010-2011* (<http://www.uclm.es/to/fcjs/gradoDerecho/guias.asp>).

Sobre los ítems descritos en los párrafos precedentes hemos establecido un criterio de evaluación continua, diseñado del siguiente modo:

1.- Se ha evaluado el trabajo y conocimientos del alumno no como una mera suma de resultados matemáticos, sino como la progresión que el alumno debe demostrar en el dominio de la materia. Por ello, no se han establecido medias matemáticas entre los distintos elementos que se toman como criterios de valoración del trabajo y conocimientos del alumno sino, en todo caso, una media ponderada de los mismos.

2.- Semanalmente los alumnos han resuelto presencialmente en clase una o dos prácticas que han realizado previamente de forma individual o en grupo, aunque la intervención en clase es siempre a título individual y, en consecuencia, se ha evaluado individualmente; en la misma clase se han formulado preguntas relacionadas con el tema de la práctica a las que los alumnos han respondido. Todo ello ha sido objeto de puntuación que ha servido para la obtención de la calificación final.

3.- La participación en las plataformas virtuales ha sido tenida en cuenta en la obtención de la nota final y ha implicado, junto con las prácticas, la medida de la evolución en el aprendizaje del alumno: la participación en foros con debate abierto, calificación de respuestas dadas por compañeros, respuestas a preguntas con tiempo medido, glosarios, etc., a través de la plataforma moodle han completado la formación teórico-práctica y de debate del alumno de forma no presencial.

4.- En tres ocasiones a lo largo del curso (previstas en el cronograma) se ha realizado una prueba de nivel por escrito a los alumnos sobre cuestiones relativas a los bloques temáticos correspondientes. La prueba ha sido objeto de puntuación y ha servido para la obtención de la calificación final. Esta prueba no ha tenido la consideración de examen liberatorio del bloque correspondiente salvo en el caso de obtener una nota superior a 7 con los límites establecidos en la valoración número 3.

5.- Al quedar dividido el Temario de la asignatura en Bloques Temáticos con contenido teórico-práctico presencial y no presencial propio e individual, cabe la posibilidad que el alumno haya superado de forma independiente los distintos bloques, siguiendo un sistema de evaluación continua en cada uno de ellos. Del bloque o bloques no liberados se ha realizado una prueba escrita cuyo contenido ha versado sobre los temas del Bloque correspondiente, en la fecha oficialmente establecida para las distintas convocatorias. El/los Bloque/s liberado/s se ha/han mantenido en la convocatoria extraordinaria. La nota final ha sido el resultado de la media entre la obtenida en los bloques liberados por evaluación continua y los que son objeto de prueba escrita.

6.- Los alumnos que no han superado la asignatura por evaluación continua han podido realizar una prueba escrita final de conjunto de todo el Temario en las fechas oficiales de la convocatoria ordinaria y/o de la extraordinaria fijadas por la Facultad.

Finalmente, en la valoración de la asignatura Derecho Romano, en el contexto de un proceso de formación continua, se han tenido en cuenta los siguientes porcentajes, descritos aquí de forma simplificada:

-70% en relación con las actividades de realización de prácticas, clase presencial de prácticas y participación en plataformas virtuales.

-30% respecto de los exámenes o pruebas escritas.

En un sistema como el que se ha descrito en los párrafos precedentes el estudiante se convierte en responsable de su propio aprendizaje, participa en su evaluación y aprende no sólo contenidos (aprende *qué*) sino además aprende a *hacer algo* con



ellos (aprende *cómo*, aprende a utilizarlos). En el enfoque por competencias la evaluación debe desempeñar funciones esencialmente formativas, proporcionando información útil y necesaria para asegurar el progreso en la adquisición y comprensión de quien aprende (también de quien enseña); por tanto, la evaluación debe centrarse en las competencias desarrolladas por los estudiantes con el objetivo de comprobar si las han adquirido y en qué grado y concluir así qué han aprendido; en los procesos de formación la evaluación debe desempeñar funciones esencialmente formativas al servicio de quien aprende: función formativa, y en este sentido la evolución debe ser procesual, es decir, continua<sup>10</sup>.

Por otra parte, la asignatura básica “Derecho Romano” comprende un listado de competencias que constituyen el núcleo de la programación. Las competencias generales han quedado definidas del siguiente modo: conocimientos a nivel de usuario de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; una correcta comunicación oral y escrita; desarrollar habilidades en las relaciones interpersonales, capacidad de trabajo en equipo y de liderazgo en grupos de trabajo; desarrollar un pensamiento crítico y autocrítico; desarrollar la capacidad de análisis y síntesis y fomento del aprendizaje autónomo; capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica; y capacidad de localización, selección, tratamiento y gestión de la Información. En cuanto a las competencias específicas: tomar conciencia de la importancia del Derecho como regulador de las relaciones sociales; comprender el carácter sistemático del ordenamiento jurídico y la interdisciplinariedad de los problemas jurídicos; analizar con espíritu crítico el ordenamiento jurídico que permita la identificación de los valores sociales subyacentes en las normas y principios jurídicos; trabajar en el diálogo, debate, argumentación y en la propuesta de soluciones razonables en diferentes contextos; aptitud para la negociación, conciliación, mediación y resolución de conflictos desde una perspectiva jurídica; y analizar el Derecho y sus principales instituciones jurídicas públicas y privadas desde su génesis, hasta su realidad actual.

Entre todas estas competencias, el desarrollo de un pensamiento crítico y autocrítico puede servirnos como ejemplo de la evaluación formativa continua de una concreta competencia desde un punto de vista empírico<sup>11</sup>. Esta competencia está estrechamente vinculada a determinados y específicos objetivos o resultados esperados, siendo éstos enunciados del siguiente modo: “el alumno será capaz de debatir en foros virtuales aspectos de la recepción del Derecho Romano en Europa”; “el alumno será capaz de estudiar y resolver en grupo supuestos prácticos que aborden la regulación de las principales Instituciones de Derecho privado Romano”; y, por último, “el alumno será capaz de defender oral e individualmente la solución a los supuestos prácticos planteados”.

La competencia de pensamiento crítico, y los objetivos a los que está conectada, se encuentra a su vez asociada a unas determinadas actividades, entre la cuales, la que presenta una mayor trabazón con el fomento de la mencionada competencia es la que hemos designado con la denominación de “clase presencial de prácticas”. Esta actividad se ha precisado en diversas tareas como la resolución individual de ejercicios

---

<sup>10</sup> ÁLVAREZ, J. M, (2008). *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza basada en las competencias*, en *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?*, Madrid, p. 221 y ss.

<sup>11</sup> Respecto a esta cuestión, recientemente he presentado una comunicación sobre *El pensamiento crítico como competencia y su evaluación en el marco de la disciplina jurídica del Derecho Romano*, en la Jornada Temática de Innovación: “Evaluación de competencias”, que tuvo lugar en el Edificio Cardenal Lorenzana, Universidad de Castilla-La Mancha, el día 7 de abril de 2011.

prácticos, los seminarios, los debates, las exposiciones orales, la corrección individual de prácticas, la autoevaluación y la exposición dialogada. Su conjunto viene a ser definido como un aprendizaje basado en problemas, metodología didáctica según la cual los estudiantes tutorizados se reúnen a analizar y resolver un problema/caso práctico seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje. Durante el proceso de interacción de los alumnos para entender y resolver el problema, se logra, además del aprendizaje del conocimiento propio de la materia, que puedan elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje, que comprendan la importancia de trabajar colaborativamente, que desarrollen habilidades de análisis y síntesis de información, además de comprometerse con su proceso de aprendizaje.

Finalmente, para averiguar si el estudiante ha superado el objetivo propuesto, se ha diseñado un sistema de evaluación continua que implica que el profesor evalúa el trabajo y los conocimientos del alumno no como una mera suma de resultados matemáticos, sino como la progresión que el alumno debe demostrar en el dominio de la materia. Por ello, no se establecen medias matemáticas entre los distintos elementos que se toman como criterios de valoración del trabajo y conocimientos del alumno sino, en todo caso, se lleva a cabo una media ponderada de los mismos

En la valoración de la competencia crítica en la asignatura “Derecho Romano”, en el contexto de un proceso de formación continua, se han tenido en cuenta determinadas herramientas e indicadores<sup>12</sup>, que nos han permitido evaluar y graduar el desempeño de los estudiantes, plasmado en un conjunto de habilidades alcanzadas:

1.- A la hora de enfrentarse al supuesto práctico planteado: ser capaz de analizar los hechos; ser capaz de hacer inferencias; ser capaz de contrastar enfoques; ser capaz de diferenciar las meras intuiciones de la información rigurosa; ser capaz de reconocer ideas o principios jurídicos -también instituciones jurídicas-, subyacentes; ser capaz de vislumbrar los efectos y las consecuencias jurídicas de los hechos relatados en el caso desde un punto de vista amplio.

2.- A la hora de construir el propio juicio: ser capaz de construir argumentos jurídicos basados en información rigurosa; ser capaz de crear juicios de valor argumentados; ser capaz de incorporar nuevas perspectivas en un planteamiento; ser capaz de evolucionar en el propio pensamiento integrando nuevos enfoques.

3.- A la hora de manifestar las propias ideas: ser capaz de mantener argumentos propios; ser capaz de documentar un enfoque ante los demás; ser capaz de argumentar, rebatir y oponerse.

Por el contrario, nos indicarán un bajo nivel de desarrollo del pensamiento crítico otros indicadores como, por ejemplo, la incapacidad de emitir juicios propios, la no aportación de argumentos ni enfoques distintos a los expuestos, juzgar arbitrariamente hechos e ideas, la ausencia de consistencia y rigor en la emisión de juicios, la inexistencia de actitudes reflexivas, ser incapaz de oponerse a planteamientos contrarios, no encontrar otras perspectivas, incapacidad a la hora de reconocer

---

<sup>12</sup> Sobre la base de LEARRETA, B., (2009). *El pensamiento crítico en la Universidad*, en Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior, BLANCO FERNÁNDEZ A., (coord.), Madrid, p. 75. Para una mayor profundización en los estándares de competencia para el pensamiento crítico, véase PAUL, L., y ELDER, L., (2005). *Estándares, principios, desempeños, indicadores y resultados. Con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*, disponible en [http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf).



planteamientos subyacentes, ser incapaz de realizar inferencias o asociaciones de ideas, ser incapaz de argumentar un punto de vista.

#### F) EFECTOS QUE SE OBSERVAN EN LA AUTOGESTIÓN DEL APRENDIZAJE A PARTIR DE LA APLICACIÓN DEL SISTEMA DE EVALUACIÓN CONTINUA.

En virtud de las características de la evaluación continua y de la Guía Docente como instrumento fundamental en la misma, hemos observado, a partir de la propia experiencia en la asignatura “Derecho Romano” -que hemos expuesto en el punto anterior- que un proceso de evaluación progresiva produce unas consecuencias muy positivas en la autogestión del aprendizaje por parte del estudiante, fomentando y potenciando la regulación del propio aprendizaje. En este sentido queremos destacar algunos de los efectos más sobresalientes que hemos advertido:

- Asimilación gradual de contenidos y desarrollo gradual de competencias por parte del estudiante.
- El estudiante recibe información sobre su propio ritmo de aprendizaje, lo que le capacita para rectificar los errores que ha ido cometiendo, y le permite reorientar su aprendizaje.
- El estudiante está en condiciones de participar de las actividades de la evaluación continua, ya que se le ha proporcionado la información.
- El conocimiento de las actividades y del calendario facilitan al estudiante la administración autónoma de su propio tiempo, la organización de su trabajo y un mayor rendimiento en el proceso de aprendizaje.
- Fomento del interés y la motivación del estudiante, gracias a un diseño coherente y con fines estimulantes de las distintas actividades.
- Un diseño flexible de las actividades de evaluación posibilitan la adaptación individual del estudiante a las mismas.
- Se estimula la participación del estudiante a través de la intervención del profesor para su mejora y reorientación.
- Aumento de la implicación del estudiante en su propio proceso de aprendizaje, al desarrollar un papel muy activo y situarse en el eje del proceso de aprendizaje.
- La evaluación continua propicia la interacción entre profesor y estudiante, así la interacción entre el contenido y el estudiante se ve garantizada por la mediación y ayuda del profesor.

#### **Conclusiones.**

- La evaluación está dirigida a poner en práctica las competencias, de manera que potenciar el sistema de evaluación continua hace posible la evaluación final de la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes y, lo que es más importante aún, durante el curso, la periodicidad de las actividades y su evaluación continua permite asimilar y desarrollar de modo progresivo los contenidos y las competencias a alcanzar.
- La Guía Docente se constituye en un instrumento oficial de comunicación entre profesor y estudiante y debe ser entendida como un compromiso para ambos. Es un documento normalizado que al contener la información general de la asignatura, el planteamiento de la evaluación, el plan de trabajo, la metodología y los recursos que el estudiante necesita para superar la asignatura facilita alcanzar así las competencias especificadas en la misma.
- La evaluación continua por competencias, que ha de ser invariable y constantemente formativa y continua, repercute muy positivamente en la autogestión del aprendizaje

por parte del estudiante, tal y como hemos verificado a través de nuestra propia experiencia. Por ello, sostenemos la conveniencia de la evaluación progresiva como un proceso idóneo en la valoración del aprendizaje dentro del marco del EEES.

### **Bibliografía.**

-LEARRETA, B., (2009). *El pensamiento crítico en la Universidad*, en Desarrollo y Evaluación de Competencias en Educación Superior, BLANCO FERNÁNDEZ A., (coord.), Madrid, p. 75.

-PAUL, L., y ELDER, L., (2005). *Estándares, principios, desempeños, indicadores y resultados. Con una rúbrica maestra en el pensamiento crítico*, disponible en [http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp\\_Standards.pdf](http://www.criticalthinking.org/resources/PDF/SP-Comp_Standards.pdf).

-ÁLVAREZ, J. M., (2008). *Evaluar el aprendizaje en una enseñanza basada en las competencias*, en Educar por competencias, ¿qué hay de nuevo?, Madrid, p. 221 y ss.

-AMATE, R., y RODRÍGUEZ, M., *La Guía Docente de Titulación como herramienta metodológica para el estudiante en el marco del EEES*, disponible en <http://cms.ual.es/idc/groups/public/@vic/@convergencia/documents/documento/pptsantander.pdf>

-DELGADO, A., BORGE, R., GARCÍA, J., OLIVER, R., y SALOMÓN, L., (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el espacio europeo de educación superior*, pp. 38 y 39, disponible en [http://campus.usal.es/~ofees/ARTICULOS/competencias\\_evaluacion\\_eees\\_mec.pdf](http://campus.usal.es/~ofees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf)

-DELGADO, A. M<sup>a</sup>., OLIVER, R., (2006). *La evaluación continua en un nuevo escenario docente*, en Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento, vol. 3, nº 1/Abril, p.4 y ss.

-FORÉS, A., (2009). *El aprendizaje autónomo diseñado según los parámetros Trifor para el EEES*, en Métodos y herramientas innovadoras para potenciar el proceso de aprendizaje del alumno en el EEES, Imelda Rodríguez Escanciano (ed.), II, Valladolid, p. 97.

-ZIMMERMAN, B. J. (1989). *Models of Self-Regulated and Academic Achievement*. Ed. Self Regulated Learning and Academic Achievement. Springer-Verlag, Michigan, EE. UU.

### **Cuestiones para el debate.**

- Conveniencia o no de la utilización del sistema de evaluación continua.
- Obstáculos que encuentra la evaluación progresiva a tenor de la realidad de las universidades españolas.