

## MODELOS DE EVALUACIÓN Y PLAN BOLONIA: LA EVALUACIÓN DE LA DOCENCIA A EXAMEN\*

*Jordi Nieva Fenol*\*\*

*Carolina Sanchis Crespo*\*\*\*

**Resumen:** El presente artículo aborda la reforma del modelo de enseñanza y evaluación en las Universidades de los países miembros de la Unión Europea tras el llamado Plan Bolonia. Dicha reforma conlleva cambios importantes que devienen de dos objetivos básicos: uno, la necesidad de uniformar las carreras universitarias en los países que forman parte del bloque, de una parte y, de otra, el de dinamizar y modernizar dicha enseñanza y modelo de evaluación tradicional de las universidades europeas, adecuándoles a la demanda profesional actual. Asimismo, las profesoras desarrollan un análisis basado en dos casos concretos, el estudio de la situación en la Universidad de Barcelona, en la cual ya se ha implantado el Plan Bolonia; y, el de la Universidad de Valencia, la cual ha dado los primeros pasos en pos de alcanzar los objetivos de dicho Plan.

**Palabras-clave:** Desarrollo educacional; Innovación jurídica. Enseñanza jurídica; Enseñanza universitaria.

## EVALUATION MODELS AND THE BOLOGNA PLAN: TEACHING EVALUATION IN ANALYSIS

## MODELOS DE AVALIAÇÃO E PLANO BOLONHA: A AVALIAÇÃO DA DOCÊNCIA EM EXAME

**Resumo:** O presente artigo trata da reforma do modelo de ensino e avaliação aplicável na União Europeia a partir do Plano de Bolonha.

---

\* El presente texto es la base de la exposición oral de la ponencia libre que con el mismo nombre fue presentada a las I Jornadas Estatales de innovación docente en derecho procesal, celebradas en la Universitat Rovira i Virgili de Tarragona, el 16 y 17 de diciembre de 2010

\*\* Universidad Central de Barcelona, España.

\*\*\* Universidad de Valencia, España.

Esta reforma tem, por um lado, o escopo de uniformizar as carreiras universitárias nos países membros do bloco, e, por outro, o objetivo de dar um maior dinamismo e modernizar a forma de ensino e avaliação aplicados nas universidades europeias, adequando-as à demanda profissional atual. Destarte, analisa-se dois casos práticos de efetivação do plano europeu: o da Universidade de Barcelona, já implantado, e o da Universidade de Valência, em vias de implementação, ambas experiências abordadas por professoras espanholas em instituições tradicionais de mesma origem.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento educacional. Inovação jurídica. Ensino jurídico. Ensino universitário.

## 1 Introducción

Podría decirse tranquilamente que en el último año se han operado más cambios en la docencia y en los modelos de evaluación que en muchas décadas atrás, especialmente en relación a estos últimos, que son a los que irá dedicada esta breve comunicación.

Los cambios se han notado en toda la docencia universitaria en general, pero estimamos que han tenido una especial incidencia en Estudios como el de Derecho, en el que, justo es reconocerlo, la tradición lastraba muchas de las iniciativas que se habían ido sucediendo en los últimos 10 años aproximadamente. En general, no se concebía otro modo de evaluar que no fuera el examen final, escrito u oral. No se planteaban más alternativas, aunque se habían ido desarrollando a lo largo de los años algunas experiencias interesantes, como la introducción de casos prácticos en el examen, o incluso la formulación de preguntas de opinión en torno a las cuales el alumno demostraba su dominio del contenido de la materia. Sin embargo, muchas de esas experiencias, por diferentes razones, no habían resultado. Unas veces por la masificación que se vivía generalizadamente en las facultades de Derecho de hace más de una década. Y otras simplemente por falta de conexión

entre docentes y discentes en cuanto a lo que realmente se exigía en esos exámenes más innovadores.

En todo caso, la impronta del plan de Bolonia ha favorecido una recepción más positiva en muchos actores que han ido influyendo a la mayoría de profesores, sea a través de cursos de especialización, publicaciones, protocolos docentes de algunas Facultades incluso, o simples conversaciones informales. Todo ello ha contribuido a ir creando una nueva conciencia en torno a los modelos de evaluación, que ha hecho a muchos profesores replantearse la tradición e impulsar el ensayo de modelos diferentes.

El éxito ha sido desigual. En sustancia, consistía en introducir la evaluación continuada, sin perjuicio de la evaluación única en una prueba final de síntesis. Algunos docentes han optado por priorizar la primera, y otros en cambio han entendido la evaluación continuada como una simple preparación para la prueba de síntesis. En ambos modelos han existido experiencias positivas y negativas, aunque lo que se ha constatado con gran claridad es que los ajustes que se vayan realizando en el modelo deberán venir de la experiencia de cada curso.

En todo caso, algo se ha avanzado. Ya nadie concibe como posible un modelo inmovilista de evaluación, sino que dicho modelo debe adaptarse a las circunstancias, no ya del alumnado, sino de lo que se exige en el mercado de trabajo, así como en la investigación. Tanto dicho mercado como la investigación jurídica son cambiantes, y de hecho los cambios se producen de manera bastante espontánea. La evaluación del alumno debe adaptarse a las exigencias del mercado laboral y de las labores investigadoras. Al menos parece que se ha entendido esa conclusión, aunque todavía parece faltar bastante para interiorizarla.

A continuación explicaremos dos experiencias, incipientes ambas, en el Estudio de Derecho. Una culminada al menos en un curso, y la otra en ciernes. El estudio comparativo de las mismas, entendemos que puede ser útil para un nuevo enfoque del modelo de evaluación en las Ciencias jurídicas.

## **2 Una primera experiencia: el grado de derecho en la Universidad de Barcelona desde el curso 2009-2010**

El curso 2009-2010 se inició como el primero en el que se implementaba el llamado “plan de Bolonia” en la Facultad de Derecho, en todos sus grados, incluido el de Derecho. Se adoptó, en este último en particular, una decisión que debe calificarse de audaz. Impulsar el nuevo grado para los cuatro primeros semestres, y no solamente para los dos primeros. Ello supuso muchísimo trabajo burocrático de reordenación de los grupos y de las aulas, entre otros aspectos, pero finalmente se culminó, en términos generales, con notable éxito. El Grado era una realidad, y este año ya está implantado en seis de los ocho semestres del mismo.

Para facilitar la puesta en práctica del Grado se aprobó un protocolo académico-docente, que habría de orientar fundamentalmente a los profesores a la hora de la impartición de las asignaturas, aunque también en el momento de la evaluación. En lo que a esta última atañe, se proponía que al menos un 40% de la calificación final estuviera cubierta por la evaluación continuada, siendo este porcentaje variable en función de cada docente, que podía otorgarle a la misma una valoración incluso mucho mayor. Paralelamente, para dar cumplimiento a las llamadas informalmente “directrices de Bolonia”, se recomendaba la dedicación de un tercio de las horas de clase al trabajo de aplicación práctica del conocimiento.

Pues bien, las reacciones iniciales a tales propuestas fueron, en muchos casos, adversas. Muchos profesores se quejaron de una insuficiencia de horas para las lecciones teóricas, así como de una cierta precipitación en la docencia de las materias, dado que lo que con los planes antiguos se impartía en un año al menos, de repente había quedado semestralizado. Sin embargo, la crítica fundamental era que no iba a haber tiempo material de realizar las actividades de evaluación continuada y, sobre todo, de corregirlas con el debido rigor. Lo cual, por otra parte, tenía la desventaja de que el tiempo invertido en esas correcciones menoscabaría la dedicación a la investigación, esencial en el profesorado universitario.

Otros profesores, en cambio, mostraron su total entusiasmo con el nuevo sistema, que les permitía una mayor libertad en la impartición de los contenidos, utilizando nuevas técnicas de estimulación del aprendizaje que no pasaban, de ningún modo, por la transmisión del conocimiento a los alumnos a través de la clase magistral. De ese modo, se desarrollaron sesiones en las que el alumno era requerido para la realización de un dictamen, y que a la vez debería valorar el dictamen de sus compañeros, siendo todo ello supervisado y, por supuesto, dirigido por el profesor. Otros compañeros optaron por combinar la clase magistral, aunque algo más liviana, con la realización de una evaluación continuada con más o menos frecuentes exámenes tipo test, de sencilla corrección, aunque de muy detenida preparación.

Sin embargo, la mayoría de docentes optó por un modelo en el que la clase magistral venía acompañada por una serie de actividades de evaluación continuada, que solían consistir en casos prácticos. Estos últimos son los que, sin duda, obtuvieron una muy superior carga de trabajo derivada de la corrección de los ejercicios, muchas veces semanales.

Por su parte, entre los alumnos las posiciones variaban bastante, aunque parecían ser mayoría aquellos que protestaban contra el nuevo sistema de evaluación continuada. La razón era sencilla de entender. La mayoría no esperaban tener que trabajar cada semana en la asignatura, y de repente se encontraban con un buen número de actividades a las que atender para no perder el ritmo de dicho sistema de evaluación, viéndose obligados a acudir a la evaluación única. Ello provocó que no pocos alumnos optaran por el sistema de evaluación única, que era el tradicional, aunque simplemente para evitar realizar estas actividades.

Sus quejas se centraban sobre todo en el excesivo –a su juicio– número de ejercicios, así como en el carácter poco útil para el aprendizaje de muchos de ellos, lógicamente también en su opinión. Por último, se quejaban también de un escaso interés de los docentes por la corrección de estos ejercicios, de manera que, al parecer, en ocasiones la evaluación de los mismos era excesivamente superficial, de manera que no les permitía aprender de sus errores.

Todo hay que decirlo, las voces no eran unánimes, aunque las objeciones, curiosamente, sí que eran coincidentes entre los críticos, lo que evidentemente invitaba a la reflexión. Sin embargo, también hay que tener en cuenta que las opiniones se vertían en un marco de conflicto colectivo estudiantil contra el “Plan de Bolonia”, por lo que cualquier crítica a cualquier cuestión relacionada con el mismo, recogía una aceptación quizás mayor que la que hubiera recibido probablemente en un contexto diferente. No obstante, las críticas estaban ahí y no parecía que eludir las fuera una buena política.

Es en este marco en el que me planteé cómo realizar la docencia del Derecho procesal civil. Tras algunas complicaciones durante la elaboración del plan de estudios, finalmente la asignatura había quedado situada en el cuarto semestre de la carrera. Ello nos disponía ante un alumno con escasa formación en Derecho civil, lo que sin duda iba a dificultar la docencia. Por otra parte, se había suprimido la asignatura “Introducción al Derecho Procesal”, lo que obligaba a disponer al menos un tema introductorio de conceptos generales.

Pero lo que más me preocupaba *a priori* era cómo impartir todo el Derecho Procesal Civil en poco más de dos meses, cuando yo mismo, con el Plan de estudios de 1953 lo había estudiado en un año y medio. Y al tiempo había que coordinar las actividades de evaluación continuada de manera que pudieran ser útiles para el aprendizaje, puesto que de otro modo no tendrían la más mínima relevancia.

Con estas premisas, y sobre todo pensando en las objeciones de los alumnos críticos, pensé en un sistema que obligara a los discentes a conocer la materia, además de enseñarles a aprender a manejarse con la Ley de Enjuiciamiento Civil fundamentalmente, sin olvidar otras normas complementarias de la misma, así como la Ley Orgánica del Poder Judicial. Sin embargo, lo que más me preocupaba era que no se les hiciera farragoso el aprendizaje, de manera que el tiempo de estudio autónomo lo dedicaran realmente, valga la redundancia, a estudiar. Por ello, ya de entrada, decidí que aparte de ese estudio, no les encargaría actividades prácticas que hubieran de traer ya realizadas a clase.

De ese modo, consensuándolo con los discentes, les propuse el siguiente sistema. Durante los dos primeros tercios del periodo

docente, el protagonismo sería sobre todo del profesor y sus explicaciones en clase, aunque dejando bien claro que la clase no era una lección magistral tradicional, sino que estaría llena de cuestiones que les iría formulando al hilo de las explicaciones, para que pudieran voluntariamente resolverlas públicamente. Lógicamente me ocupé de que dichas cuestiones fueran de sencilla resolución, reservando mi explicación para los aspectos más complejos.

Una vez explicada toda la materia, reservé el último tercio del curso a las actividades de evaluación continuada. En concreto, durante cuatro semanas, a razón de 5 horas de clase aproximadamente, realizamos cuatro de estas actividades.

Consistían las mismas en casos prácticos de muy sencillo planteamiento, pero seguidos de unas preguntas que iban aumentando sustancialmente de nivel de manera progresiva. Como la docencia nos daba 3 días de clase, a razón respectivamente de 1 hora el primer día, 1 hora y media el segundo y 2 horas el tercero, cada semana realizábamos dos o tres (en función de la extensión y de las dificultades encontradas por el alumno) casos prácticos, que se resolvían oralmente en la misma clase, conjuntamente, pudiendo utilizar todos los materiales que tuvieran a bien, especialmente los textos legales, así como departir con sus compañeros. El primer y el segundo día se realizaban ejercicios de ensayo, que eran contestados espontáneamente por los alumnos que lo desearan voluntariamente, aunque intenté en todo momento que intervinieran todos. Finalmente, el tercer día, el caso práctico planteado era de resolución autónoma, y evaluado en la misma clase tras una hora aproximada de preparación, pasando lista y respondiendo preguntas cortas, algunas ya indicadas en el caso práctico, y otras “improvisadas” (siempre había preparación) por el profesor en cada momento.

El resultado de la experiencia debo calificarlo de excelente, coincidiendo los alumnos en esta calificación. En cuatro semanas habían aprendido a utilizar los textos legales, y además habían estudiado la asignatura, por lo que se presentaron a la prueba de síntesis en las mejores condiciones. Cada semana de las tres primeras se realizaban

casos prácticos de un tercio del programa de la asignatura, dedicándose la última semana al global. Muy pronto entendieron los discentes que era imposible hacer aquellas prácticas sin haber estudiado esos temas, lo que hicieron prácticamente todos desde el segundo día de ensayos. Además, como profesor, tuve por fin la oportunidad de valorar realmente su capacidad de improvisación y de adaptación, esenciales en un proceso jurisdiccional, así como sus potencialidades de argumentación jurídica, que irían adquiriendo a lo largo de su estudio, pero que sin duda estaban mejorando sustancialmente con este sistema. El nivel de las cuestiones que me formulaban como dudas era en ocasiones francamente alto, lo que suponía un desarrollo de su capacidad de razonamiento abstracto como raramente la había conocido en mis años anteriores de docente.

Las calificaciones también fueron sustancialmente mejores que las que había tenido la oportunidad de realizar bajo la vigencia de los antiguos planes de estudios. Y de este punto me di especial cuenta al comparar los resultados obtenidos por los alumnos que habían escogido la evaluación única. Salvo alguna excepción, eran notoriamente inferiores a los discentes que habían elegido la evaluación continuada. De hecho, recordaban a los que había observado con la vigencia del plan de 1992. Sin embargo, los alumnos que optaron por la evaluación continuada obtuvieron notas más altas, no sólo porque, en su mayoría, hicieron una mejor prueba de síntesis, sino porque las calificaciones de la evaluación continuada mejoraron sus resultados, dado el compromiso que verdaderamente adquirieron con este nuevo sistema, y que desde luego les tengo que agradecer.

No obstante, ésta es la experiencia de un solo año. Queda por ver si en el futuro los resultados positivos se repiten, o bien se van modificando. En todo caso, el reto se va a observar muy pronto. El protocolo académico-docente de la Facultad de Derecho ha sido modificado, ascendiendo hasta el 50% el valor mínimo de las actividades de evaluación continuada.

### **3 Una experiencia en ciernes: Universidad de Valencia, implantación del grado en el curso 2010-2011<sup>1</sup>**

La Universitat de València implanta definitivamente los nuevos grados el presente curso académico 2010-2011, de acuerdo con el proceso de reforma de los estudios superiores. Por este motivo la experiencia de esta institución en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior, es todavía incipiente.

El Protocolo académico-docente para los grados de la Facultad de Derecho, establece el contenido básico de un modelo de docencia para todos los grados que se impartan por los distintos Departamentos de la Facultad. El mismo documento aclara que ello no implica ni una homogeneización absoluta de la docencia, ni una limitación de la libertad de cátedra. Se trata sólo de asumir un mínimo común denominador en la actividad docente de todos los profesores de la Facultad de Derecho de la Universidad pública valenciana, así como una mayor coordinación.

A pesar de la condición neófito de la Facultad de Derecho en lo que a implantación de grado se refiere, no es menos cierto que en ella se han dado cita desde hace ya varios años iniciativas de innovación docente pioneras. En efecto, desde el curso 2003-2004 en las licenciaturas de Derecho, incluida la doble titulación ADE-Derecho, en Ciencias Políticas y de la Administración y en Criminología, se han llevado a cabo diversas experiencias de adaptación al proceso de convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Una de las más reseñables es, sin duda, la elaboración de un Plan, en el curso 2005-2006, en cuyo marco se realizaron numerosas actividades dirigidas a la difusión, información y formación en nuevas metodologías docentes. Al mismo tiempo también se han implementado acciones para la generación y dotación de nuevos materiales docentes adecuados al perfil de las nuevas enseñanzas<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Este apartado tiene como documento de referencia el Protocolo académico-docente para los grados de la Facultad de Derecho de la Universitat de Valencia. Quisiera señalar que he incluido alguna matización en el desarrollo de la Ponencia, no presente en su texto pero compatible con él.

<sup>2</sup> <[www.uv.es/innodret](http://www.uv.es/innodret)>

Uno de los aspectos esenciales del modelo docente del grado, es la potenciación del denominado “aprendizaje autónomo del alumno”. Este objetivo se realiza a través de la adopción de varias medidas, entre las que interesa resaltar, a los efectos de esta ponencia, dos:

- 1ª) El aumento de las actividades que utilizan metodologías activas de enseñanza y aprendizaje
- 2ª) La adopción del sistema de evaluación continua, como regla general, pues permite una adecuada valoración de esas metodologías<sup>3</sup>.

El sistema de evaluación se convierte así en uno de los elementos sobre los que pivota el nuevo modelo. La manera de calificar a los estudiantes venía siendo mayoritariamente a través de un examen final y global de la asignatura. Y aun en el caso de que hubiera algún examen parcial en asignaturas anuales, la filosofía que lo presidía era la misma: se trataba de favorecer un estudio global de la asignatura y controlado por el profesor en un único momento, o a lo sumo en dos o tres ocasiones a lo largo de todo el curso. Durante el resto del tiempo, la metodología de lección magistral, favorecía las disertaciones en solitario del profesor, sólo interrumpidas por aquellos alumnos que pedían una repetición de lo dicho, o por algunos que iban leyendo por anticipado lo que el profesor iba a exponer, aunque es bien sabido que esto último era infrecuente.

Ante este estado de cosas el modelo de evaluación debe ser necesariamente redefinido, para que toda la maquinaria del nuevo sistema docente funcione de modo adecuado y se consiga formar mejor al estudiante universitario.

Ahora bien, para poder evaluar de otra manera, evidentemente, hay que enseñar de otro modo. En vez de explicar a los alumnos el temario que el profesor ha estudiado, hay que enseñarles a leer el temario, de modo que ellos mismos saquen sus propias conclusiones y

---

<sup>3</sup> No obstante, este sistema coexiste con la posibilidad de evaluación única para los estudiantes que lo deseen, aunque con ciertas limitaciones que más adelante se expondrán.

sean conscientes, “de que leer no es una actividad tan automática como pensaban, que el sentido cambia mucho cuando hay oportunidad de dar unas cuantas vueltas a lo que otros han encontrado en esas mismas páginas que en una primera lectura parecían tener un sentido tan claro”<sup>4</sup>.

El régimen de evaluación que recomienda el Protocolo académico-docente para los grados de la Facultad de Derecho de la Universitat de Valencia, como sistema ordinario, es el de la evaluación continuada. En ella se distinguen dos grupos de actividades evaluadoras diferenciadas y, a la vez, complementarias: la prueba global y las actividades de evaluación continúa.

### **A) La prueba global**

- (1) Es de concepción integral de manera que garantiza la adquisición de los objetivos de la asignatura expuestos en la Guía Académica, tanto en lo que se refiere a conocimientos, como a habilidades y a actitudes. En cuanto a los conocimientos incluye teóricos y prácticos.
- (2) Se recomienda que se valore entre un 30% y un 60% de la nota final de la asignatura
- (3) Para aprobar la asignatura hay que aprobar la prueba global, independientemente del valor ponderado que se le asigne.

### **B) Las actividades de evaluación continúa**

- (1) Permite evaluar la adquisición de los conocimientos teóricos y prácticos midiendo la capacidad de los estudiantes para resolver actividades aplicadas a las que se enfrentan de modo individual o en pequeños grupos, siempre que este claramente diferenciado el trabajo que realiza cada alumno.

---

<sup>4</sup> JOSE LAZARO “Clases a la boloñesa”, publicado en **El País.com**, 9 de septiembre de 2010.

- (2) Se recomienda que se valore entre un 70% y un 40% de la nota final de la asignatura
- (3) No es imprescindible aprobar las actividades de evaluación continua para superar la asignatura

Finalmente el Protocolo establece dos requisitos en cuanto al sistema de evaluación que deben quedar reflejados en las Guías Académicas:

- (1) Tienen que contener información sustancial, clara y precisa sobre el sistema de evaluación de la asignatura. Cuando el sistema de evaluación no sea igual para todos los grupos de una asignatura, debe incluirse en la Guía la información sobre la evaluación de todos los grupos.
- (2) Para los alumnos que no puedan asistir a clases ni hacer las correspondientes actividades aplicadas de evaluación continua, el profesor garantizará en la Guía Académica un sistema de evaluación mediante el que se pueda superar la asignatura. Podrá limitarse la calificación a obtener por este sistema.

Como puede apreciarse las actividades de evaluación continua pueden tener una importancia ponderada destacada, del 70 al 40% de la nota final. Sin embargo, el sistema hace compatible su no superación con la superación efectiva de la asignatura. Incluso es posible, no realizarlas en absoluto y aprobar la asignatura con la única merma de una posible limitación en la calificación, como se establece en el requisito (2) mencionado *supra*. Por ello estimo que pese a que el modelo se califique de evaluación continuada, se trata de un sistema claramente transitorio de carácter mixto.

Con el paisaje que dibuja el Protocolo docente a la hora de establecer el sistema de evaluación, no parece descabellado que las actividades de evaluación continua descendan en su importancia cualitativa. Si además tenemos en cuenta que iniciamos ahora la transición desde un sistema de evaluación única a otro en el que la

evaluación continua aspira a ser preponderante, pero que, ni aun así se garantiza un número máximo de alumnos en los grupos<sup>5</sup>, se entiende que la Comisión Académica de Título de Derecho, adoptara un Acuerdo el pasado mes de julio en cuya virtud la prueba global debe tener un valor equivalente a un 70% del valor de la nota final. De este modo desoía la recomendación que la misma Comisión se había autoimpuesto de valorar la nota final como máximo hasta un 60%<sup>6</sup>.

Descendiendo ahora a un caso concreto, veamos el sistema de evaluación de la asignatura Derecho Procesal I, correspondiente a la Introducción al Derecho Procesal, que forma parte de la docencia a superar por los alumnos del doble grado Administración de Empresas-Derecho (ADE-Derecho<sup>7</sup>).

El sistema de evaluación elegido es éste:

“La evaluación será continua, para lo que se estará a los siguientes criterios:

- 1º) **Prueba global equivalente a un 70% del valor de la nota final**, que consistirá en un examen escrito que incluirá teoría y práctica. Para aprobar la asignatura será necesario superar esta prueba global.
- 2º) **Dos actividades evaluables adicionales de evaluación continua**, que se señalan en el Cronograma. Ambas actividades **computan un 15% cada una**. Se avisará con antelación en aula virtual y en clase, la fecha en la que se llevarán a cabo.”

En el Cronograma se señala como **primera actividad evaluable** una dinámica de trabajo en clase sobre la organización

---

<sup>5</sup> “La docencia se hará en grupos básicos de 50 estudiantes, aproximadamente, cuando los recursos humanos y materiales lo permitan”, Protocolo académico-docente, p.8

<sup>6</sup> Es de justicia decir que el Acuerdo me parece razonable y que quien escribe estas líneas como miembro de la CAT de Derecho voto a favor del mismo.

<sup>7</sup> En este doble grado existe una dificultad añadida para la docencia que se cifra en el estadio tan inicial en el que se aborda, pues se sitúa en el 2º cuatrimestre del 1er curso. En los estudios de grado de Derecho se ha diferido al 2º curso y por tanto se implantará en el curso académico 2011-2012.

judicial que la profesora concretara a través del aula virtual indicando a los estudiantes las pautas a seguir para su realización. Esta prevista para las semanas 5 a 7. Puede consistir en comentarios de noticias de prensa, comentarios de texto, cuestionarios, etc.,

En el Cronograma se señala también como **segunda actividad evaluable** una actividad aplicada consistente en el análisis en clase de un procedimiento judicial. La profesora facilitará a través del Aula Virtual el procedimiento objeto de análisis e indicará las pautas para su realización. Está prevista para las semanas 13 a 15. Esta actividad se complementará con la realización de un Seminario en el que un secretario judicial les contará en primera persona cómo han incidido en su quehacer diario las principales novedades de las leyes 19/2009 y 13/2009.

Como puede apreciarse para esta asignatura de carácter cuatrimestral, el alumno que pueda adaptarse a la evaluación continua<sup>8</sup>, además de lograr un aprendizaje más interactivo, tendrá la indudable ventaja de repartir la puntuación en tres bloques. Quien no lo haga así, podrá igualmente ser evaluado en la prueba final, concentrando en este caso la puntuación en ella y optando como máximo a la calificación de notable como nota final.

Como comentaba *supra*, se trata de un sistema de evaluación todavía transitorio y experimental. Durante el actual curso académico será puesto en práctica, y de este modo se convertirá en un banco de pruebas que permita en un futuro próximo adoptar sistemas de evaluación más dinámicos. Ello será viable siempre y cuando se garantice un número mínimo de alumnos por grupo. En otro caso las bondades de estos modelos de evaluación se darán de bruces con la realidad de la masificación en las aulas y se asistirá al regreso, aunque sea encubierto, a sistemas de evaluación de prueba única.

---

<sup>8</sup> Resulta claro que el sistema propuesto responde mejor a la denominación de evaluación mixta puesto que la evaluación continua tiene menos peso en la puntuación y además puede obviarse a favor de la evaluación final y única. Se mantiene la denominación de evaluación continua en concordancia con el texto del Protocolo y como un *desideratum* de futuro.

## 4 Conclusiones

1ª.- Ningún sistema de evaluación es perfecto, no siendo convenientes las decisiones que priorizan un sistema de evaluación sobre otro sin tener en cuenta las circunstancias específicas del grupo evaluable.

2ª.- Es preciso determinar a qué fines concretos puede servir mejor cada sistema de evaluación.

3ª.- El sistema de evaluación única es adecuado para conseguir una visión global de la asignatura, pero tiene el inconveniente de constituir un material demasiado escaso para proceder a una evaluación completa.

4ª.- La evaluación continuada de conocimientos teóricos parcela el estudio de la materia, lo que es inconveniente en muchas materias jurídicas. Sin embargo, su técnica es muy adecuada para valorar con precisión el conocimiento aplicado.

5ª.- La evaluación continuada exige, para ser efectiva, una ratio alumnos/profesor no superior a 50 alumnos por cada docente.

6ª.- La evaluación continuada exige del alumnado una actitud activa. Uno de los requerimientos es que el estudiante acuda a clase con la lección que va a tratarse, previamente leída.

7ª.- Paralelamente la evaluación continuada exige del profesorado una actitud igualmente activa. Para promoverla los cursos de formación permanente puede ser una herramienta valiosa.

8ª.- Finalmente, la evaluación puede ser también utilizada como un sistema que espontáneamente dé origen a posibles investigaciones, esenciales en la labor del profesorado universitario y que justamente le hacen merecedor de su nombre (PDI).