

COMPETENCIAS Y DISEÑO DE LA EVALUACIÓN CONTINUA Y FINAL EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Autores

Ana María Delgado García (coordinadora)
Rosa Borge Bravo
Jordi García Alberó
Rafael Oliver Cuello
Lourdes Salomón Sancho

Programa de Estudios y Análisis

Número de referencia: EA2005-0054



DIRECCIÓN GENERAL
DE UNIVERSIDADES

Esta investigación, que cuenta con la financiación del MEC, surge del interés común y de la preocupación de un grupo de profesores de Derecho y de Ciencias Políticas de la Universitat Oberta de Catalunya y de la Universitat Pompeu Fabra sobre cuestiones de innovación docente y, especialmente, de las implicaciones de la convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior respecto del enfoque docente por competencias y el diseño de la evaluación.

Coordinación:

Ana María Delgado García

*Profesora de Derecho Financiero y Tributario
Universitat Oberta de Catalunya*

Miembros del equipo investigador:

Rosa Borge Bravo

*Profesora de Ciencia Política y de la Administración
Universitat Oberta de Catalunya*

Jordi García Albero

*Profesor de Derecho Procesal
Universitat Oberta de Catalunya*

Rafael Oliver Cuello

*Profesor de Derecho Financiero y Tributario
Universitat Pompeu Fabra*

Lourdes Salomón Sancho

*Profesora de Derecho Romano
Universitat Oberta de Catalunya*

Índice

Introducción.....	6
1. Un nuevo escenario docente universitario: el Espacio Europeo de Educación Superior.....	7
1.1. Principales objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior.....	7
1.2. El sistema europeo de créditos.....	12
1.3. Los nuevos roles del profesor y del estudiante.....	16
1.3.1. El papel del profesor.....	16
1.3.2. El papel del estudiante.....	17
2. Las competencias.....	18
2.1. Concepto.....	21
2.2. Clases de competencias.....	24
2.3. Listado de competencias.....	26
2.3.1. Proyecto <i>Tuning Educational Structures in Europe</i>	26
2.3.2. Borrador del Libro Blanco del grado en Derecho.....	27
2.3.2. Informe de la Subcomisión de Ciencia Política y de la Administración y Gestión y Administración Pública para el diseño de planes de estudio y títulos de grado del Programa de Convergencia Europea de la ANECA.....	28
2.3.4. Agencia para la Calidad del Sistema Universitario en Cataluña.....	29
2.3.5. Competencias más representativas en las Ciencias Jurídicas y Políticas.....	29
2.4. Repercusiones del enfoque de la docencia universitaria por competencias.....	32
2.4.1. Diseño curricular.....	32
2.4.2. Metodologías y recursos de aprendizaje.....	34
2.4.3. Diseño de la evaluación.....	36
3. La evaluación.....	37
3.1. Concepto y teorías sobre evaluación.....	38
3.2. Clases.....	40
3.3. La conveniencia de un sistema de evaluación continua.....	42
3.4. Algunas cuestiones prácticas de la implementación de un sistema de evaluación continua.....	44
4. Diseño de la evaluación continua.....	47
4.1. Planificación de la evaluación.....	47
4.2. Información a los estudiantes.....	50
4.3. Elección de actividades de evaluación continua.....	50
4.4. Análisis comparativo de la evaluación continua en entornos presenciales y virtuales.....	54
4.4.1. Entornos presenciales.....	54
4.4.2. Entornos virtuales.....	55
5. Diseño de la evaluación final.....	57
6. Competencias y actividades de evaluación.....	60
6.1. Tipología de actividades de evaluación.....	60
6.1.1. Las actividades en los sistemas de evaluación continua y final.....	60
6.1.2. El contexto espacial y temporal en las actividades de evaluación continua.....	60
6.1.3. La elección de la actividad.....	62
6.1.4. Formulación de los enunciados de la actividad.....	62

6.1.5. Tipos de actividades.....	63
6.1.5.1. Enunciados con respuesta múltiple, alternativa, de clasificación, de identificación, de selección o de completar.	63
6.1.5.2. Cuestiones de respuesta breve o concisa	69
6.1.5.3. Preguntas de desarrollo.....	71
6.1.5.4. El trabajo con textos y estudios comparativos: reseñas, resúmenes, esquemas, cuadros, gráficas, tablas	72
6.1.5.5. Debates y grupos de discusión.....	75
6.1.5.6. Formulación de supuestos prácticos	77
6.1.5.7. Elaboración de dictámenes, informes y escritos (trabajo con formularios)	80
6.5.1.8. Búsqueda y recopilación de información: elaboración de un dossier.....	85
6.2. Desarrollo de competencias en las actividades de evaluación	86
6.2.1. Tabla Relación Tipo de actividad – Competencias	86
6.2.2. Tabla Relación Competencia – Tipo de Actividades	88
7. Experiencias docentes	90
7.1. Análisis comparativo de diseño por competencias de la evaluación continua en un entorno presencial y en un entorno virtual	90
7.1.1. Descripción de la experiencia	90
7.1.2. Resultados de la experiencia	92
7.2. La evaluación final virtualizada	93
7.2.1. Descripción de la experiencia	93
7.2.2. Resultados de la experiencia	96
7.3. Encuestas	97
7.3.1. Encuesta administrada a los estudiantes sobre competencias: Derecho Financiero y Tributario (UOC y UPF)	98
7.3.2. Encuesta administrada a los docentes sobre competencias: Derecho Financiero y Tributario (UOC)	107
7.3.3. Encuesta administrada a los estudiantes sobre el sistema de evaluación continua y los exámenes virtuales: Ciencia Política y Economía Política (UOC).....	109
7.3.4. Encuesta administrada a los docentes (consultores) sobre el sistema de evaluación continua y los exámenes virtuales: Ciencia Política y Economía Política (UOC).....	119
7.3.5. Recapitulación.....	123
8. A modo de conclusión	127
ANEXO I. Modelos de las encuestas efectuadas	130
1. Modelo de encuesta sobre competencias contestada por los estudiantes de la UOC y la UPF	130
2. Modelo de encuesta sobre competencias contestada por los docentes de la UOC y la UPF.....	132
3. Modelo de encuesta sobre examen virtual contestada por los estudiantes de la UOC.....	134
4. Modelo de encuesta sobre examen virtual contestada por los docentes de la UOC	139
ANEXO II. Ejemplos de prueba de evaluación continua diseñada por competencias.....	142
1. Prueba de evaluación continua de la UOC.....	142

1.1. Enunciado	142
1.2. Solución	148
2. Prueba de evaluación continua de la UPF	161
2.1. Planteamiento de la actividad	161
2.2. Enunciado del control de la actividad	162
2.3. Solución	163
2.3.1. Solución del planteamiento de la actividad	163
2.3.2. Solución del control de la actividad.....	164
ANEXO III. Ejemplos de exámenes virtuales realizados en la UOC	166
1. Metodología Jurídica e Interpretación.....	166
2. Economía Política y Hacienda Pública	167
3. Ciencia Política	169
Bibliografía	171

Introducción

Como es sabido, el nuevo marco docente dibujado por la convergencia hacia el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) supone una reformulación de las metodologías docentes, que han de estar basadas en el aprendizaje y no sólo en la enseñanza. En este modelo, el estudiante pasa a ocupar el centro del proceso de aprendizaje y el crédito europeo se convierte, así, en una unidad de valoración del volumen total de trabajo del estudiante. Y, sin duda, la piedra angular del sistema recae sobre la evaluación, ya que el estudiante obtiene los créditos tras la superación del sistema de evaluación seguido en cada asignatura.

Algunas de las implicaciones del proceso de convergencia hacia el Espacio Europeo de Educación Superior empiezan a ser suficientemente conocidas por los agentes implicados en la docencia universitaria, tales como la estructura de las titulaciones, el nuevo sistema de créditos europeos y el nuevo recuento de la carga lectiva de los estudiantes que conlleva.

No obstante, existen algunas cuestiones relacionadas con el cambio metodológico subyacente que, a pesar de su importancia, pueden plantear dificultades en su aplicación práctica y que merecen ser objeto de un proceso de reflexión, ya que, sin duda alguna, contribuyen de forma decisiva a mejorar la calidad docente.

Uno de estos temas es el de la evaluación, tema ya clásico al que la doctrina científica ha dedicado mucha atención y que ha ido evolucionando en su concepción... Sin embargo, la evaluación adquiere una nueva dimensión al situarse el estudiante, como se ha comentado, en el centro del proceso de aprendizaje y al aplicarse un enfoque docente basado en competencias, que conlleva un replanteamiento de su naturaleza y del diseño de todos los elementos estructurales que la conforman.

Ahora bien, los principales documentos y normativa relacionada con el EEES no dedican la necesaria atención a esta cuestión. En la mayoría de los casos, se realiza una referencia implícita a la evaluación al señalarse que el crédito europeo comprende también la realización de las actividades y de los exámenes por parte de los estudiantes. En ocasiones, se regula algún aspecto aislado de la evaluación, como es el caso de la acreditación, esto es, la calificación final obtenida en una asignatura.

Por estos motivos, consideramos necesario abordar el estudio de los cambios que el trabajo por competencias introduce en el diseño de la evaluación, especialmente en la continua pero también en la final, dedicando una especial importancia a la tipología de actividades de evaluación, con la finalidad de dotar al docente de instrumentos que le ayuden a aplicar el nuevo paradigma en sus asignaturas.

1. Un nuevo escenario docente universitario: el Espacio Europeo de Educación Superior

La incidencia de la sociedad de la información y del conocimiento en todos los niveles de la educación, pero, especialmente en la educación superior, ha conducido a la Unión Europea a adoptar una estrategia global y común en todos los países miembros que pasa por una necesaria reforma de los heterogéneos sistemas nacionales de educación superior para adaptarse a las necesidades de esta nueva realidad social, la Europa del conocimiento, en la que la educación es un factor clave para el desarrollo social y económico.

Por consiguiente, se hace necesario establecer un sistema docente que permita una formación integral de los estudiantes para adaptarse a las necesidades de la sociedad y al cada vez más competitivo mercado laboral transnacional, que requiere unos determinados perfiles competenciales y unos conocimientos permanentemente actualizados. Lo cual se convierte en todo un desafío para la comunidad universitaria y para los responsables en política universitaria.

La mencionada reforma está encaminada, pues, a la convergencia y armonización de la enseñanza superior a través un proceso, que culminará en el año 2010, y que ha de conducir al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), en conexión con el Espacio Europeo de Investigación. Este nuevo marco universitario responde a los principios de calidad, movilidad, competitividad y ha de ser respetuoso con la diversidad de culturas, lenguas y sistemas de educación como fuente de riqueza (“unión en la diversidad”) para hacerlo atractivo especialmente para países no europeos.

1.1. Principales objetivos del Espacio Europeo de Educación Superior

Este proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, impulsado por la Unión Europea, se inicia con la Declaración de La Sorbona de mayo de 1998, firmada por los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, y se consolida con la Declaración de Bolonia, firmada en junio de 1999, por países que excedían el ámbito estricto de la Unión Europea.¹

Los principales objetivos y actuaciones de la Declaración de Bolonia pueden resumirse en los siguientes puntos. En primer lugar, la armonización de los sistemas nacionales de titulaciones basada, esencialmente, en los dos ciclos principales consecutivos de grado y postgrado, que alternan diferentes perfiles y orientaciones: el primero de ellos (*bachelor*), capacita a los

¹ En particular, firmaron la Declaración de Bolonia 29 países de la Unión Europea, del Espacio Europeo de Libre Comercio y países del este y del centro de Europa.

estudiantes para integrarse en el mercado laboral europeo con una cualificación profesional adecuada; en tanto que el segundo habilita a la obtención de los títulos de Master y Doctorado y se concibe como una formación académica más específica orientada a la formación profesional avanzada o a la investigación.² Con lo cual, en algunos países, como España, desaparecen los actuales títulos de Diplomatura, Ingeniería Técnica y Arquitectura Técnica y puede producirse un acortamiento de los títulos de Licenciatura, Ingeniería y Arquitectura, que pasarán de los cinco cursos a tres, con carácter general, y a cuatro en determinados casos; y, por otro lado, los estudios de máster gozarán, por fin, de la consideración de titulación oficial. Fruto de esta estructuración de los títulos oficiales, se concibe al estudiante como alguien que entra y sale del sistema universitario varias veces a lo largo de su vida.

En segundo lugar, el establecimiento de un sistema europeo de cómputo y transferencia de créditos, para fomentar la comparabilidad de forma fácil y comprensible de los estudios y promover la movilidad, reconocimiento académico e integración profesional de los titulados en el mercado laboral de los estudiantes. El sistema diseñado es el ECTS o Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (*European Credit Transfer System*).

En tercer lugar, la implantación de un Suplemento Europeo al Título, constituido como un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas.³ De modo que el mencionado Suplemento permite, a pesar de la divergencia existente entre los modelos universitarios de los diferentes países europeos, que los conocimientos y capacidades adquiridas sean reconocidos académicamente en toda Europa, así como profesionalmente al ser conocidos por los potenciales empleadores.⁴ Así pues, se convierte en un elemento que dota de transparencia al sistema universitario europeo y que permite la comprensión y comparabilidad de los títulos universitarios para favorecer la ocupabilidad (*employability*).

Otros objetivos de la Declaración de Bolonia consisten en la promoción de la colaboración europea para desarrollar métodos comparables para garantizar la calidad a través de mecanismos de evaluación, acreditación o certificación;⁵ facilitar la movilidad académica y laboral de todos los agentes

² Tales titulaciones tendrán un total de 180 ó 240 créditos europeos a cursar en tres o cuatro años y 120 ó 60 créditos a cursar en dos años o en uno, respectivamente.

³ Este documento surgió en 1977 en Lisboa, impulsado por el Consejo de Europa, la UNESCO y la Asociación Europea de Universidades.

⁴ Según el art. 3 del Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, se trata del “documento que acompaña a cada uno de los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, con la información unificada, personalizada para cada titulado universitario, sobre los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación en el sistema nacional de educación superior”.

Además, debe estar permanentemente abierto a futuras actualizaciones fruto del aprendizaje a lo largo de la vida. En efecto, dada la rápida evolución y transmisión del conocimiento, en especial, el de carácter técnico, hoy día surge la cultura de la formación permanente, a la que deben dar respuesta las universidades.

⁵ Un elemento central para la construcción del EEES está constituido por la mejora de la calidad del sistema universitario. En este contexto, la LOU creó la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) y, paralelamente, algunas Comunidades

implicados en la educación superior (estudiantes, docentes y Personal administrativo y de servicios); y fomentar la dimensión europea de la enseñanza superior a través de la cooperación institucional en todos los niveles, desarrollando metodologías comparables y titulaciones conjuntas, especialmente, en el ámbito de los masters que deben aspirar a ser de reconocido prestigio y calidad en el ámbito internacional⁶.

En suma, el sistema universitario europeo en este nuevo escenario debe tener como eje vertebrador el aprendizaje, armonizándose la estructura de las titulaciones y aplicando sistemas comunes de compatibilizar y evaluar el aprendizaje. Como consecuencia, se producirán mejoras en los sistemas universitarios; las universidades ocuparán una mejor posición de competitividad; y los titulados, paralelamente tendrán una mayor competitividad a nivel internacional. Para ello, se precisa una estrecha cooperación por parte de las instituciones políticas y educativas de Europa, respetando la autonomía universitaria.

Posteriormente, se han consolidado y ampliado estos objetivos de la Declaración de Bolonia en otros foros: la Conferencia de Universidades Europeas celebrada en marzo de 2001 en Salamanca;⁷ la Conferencia de estudiantes europeos celebrada también en marzo de 2001 en Goteborg;⁸ la Declaración de Praga de mayo de 2001⁹; la Cumbre del Consejo Europeo celebrada en marzo de 2002; la Comunicación de la Comisión Europea sobre el papel de las Universidades en la Europa del conocimiento de febrero de 2003¹⁰; la Declaración de Graz de mayo de 2003, adoptada en el seno de la Convención organizada por la Asociación Europea de Universidades; el Comunicado de la Conferencia de Ministros de Educación celebrada en septiembre de 2003 en Berlín y, finalmente, la Cumbre de Bergen, celebrada en mayo de 2005.

Entre los nuevos elementos introducidos en el planteamiento inicial de la Declaración de Bolonia, cabe destacar los siguientes: la idea de la formación y aprendizaje a lo largo de la vida (*lifelong learning*) como forma de dar respuesta a los retos de la competitividad económica y de las tecnologías de la información y la comunicación, así como para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida, ya que la formación es un

Autónomas han creado sus propios órganos de evaluación, como la *Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya* (AQU).

⁶ Para lo cual es de suma importancia la colaboración entre diferentes universidades europeas que ofrezcan titulaciones conjuntas de masters, auspiciados por el programa *Erasmus Mundus*.

⁷ En esta conferencia se crea la EUA (*European University Association*) que integra a las instituciones universitarias europeas.

⁸ Se hace hincapié, en la declaración resultante de dicha conferencia, en la importancia del papel que juegan los estudiantes en el proceso de construcción del EEES.

⁹ En la que se elabora el documento titulado "Hacia un Espacio Europeo de Educación Superior".

¹⁰ También puede mencionarse en el seno de la Unión Europea la Resolución del Parlamento Europeo sobre las universidades y la enseñanza superior en el espacio europeo del conocimiento (2001/2174 (INI)) de septiembre de 2002 y la Propuesta de Decisión del Parlamento Europeo y del Consejo por la que se establece un programa de cara a la mejora de la calidad de la enseñanza superior y la promoción del entendimiento intercultural mediante la cooperación con terceros países (*Erasmus World*, 2004-2008), elaborada por la Comisión en julio de 2002.

proceso integral, progresivo, continuo y que debe adaptarse a las diferentes etapas de la vida;¹¹ la participación activa de los estudiantes y las Universidades; y, finalmente, hacer atractivo el EEES sobre todo para estudiantes no europeos mediante la comparabilidad de los estudios, la variedad de programas y la cooperación interuniversitaria, y la calidad de la enseñanza y la investigación mediante el desarrollo de mecanismos de certificación y acreditación a través de agencias nacionales o autonómicas, dado que el establecimiento de unas estructuras comunes necesariamente ha de pasar por iguales niveles de calidad.¹²

Para dar cumplimiento a todos estos objetivos, que no dejan de ser declaraciones de intenciones, son los Estados los encargados de hacer las reformas precisas en los sistemas nacionales universitarios. De hecho, los Estados han iniciado el proceso de reforma hacia la convergencia europea, entre ellos, España. Al tiempo que, de un lado, se han ido constituyendo diversos grupos de trabajo, de ámbito nacional y europeo, a fin de reflexionar, clarificar, orientar y tratar de dar respuesta a todas estas cuestiones; y, de otro, se están realizando numerosas pruebas piloto como paso previo a la implantación del EEES.

En este contexto, la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, promueve la integración del sistema universitario español en el nuevo escenario europeo. Así, señala su art. 87 que la integración en el EEES del sistema español incumbe, en el ámbito de sus respectivas competencias, al Gobierno, las Comunidades Autónomas y a las Universidades.¹³ Asimismo, su art. 88 autoriza al Gobierno a acometer la reforma y adaptación de las modalidades cíclicas de las enseñanzas y de los correspondientes títulos. Como paso previo a dicha reforma del sistema universitario español para adaptarse al EEES, se elaboró el Documento marco del Ministerio de Educación, Deporte y Cultura de 12 de febrero de 2003.¹⁴

¹¹ Ya en el Consejo Europeo de Lisboa, celebrado en marzo de 2000, se estableció el objetivo, confirmado en el Consejo Europeo de Estocolmo de marzo de 2001, de convertir la Unión Europea en la sociedad basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo. Y, posteriormente, la Comunicación de la Comisión de la Unión Europea "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente", de noviembre de 2001, define el aprendizaje permanente como "toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva, personal, cívica, social o relacionada con el empleo" (pág. 11).

¹² En este sentido, se hace necesario alcanzar consenso en los modelos de calidad aceptados internacionalmente, el nivel de calidad exigible, así como los requisitos de las agencias evaluadoras.

¹³ En este contexto, el Preámbulo de la Ley 1/2003, de 19 de febrero, de Universidades de Cataluña, señala que dicha Ley se fundamenta "en la voluntad de esta realidad de integrarse plenamente en el espacio europeo de enseñanza superior y de alcanzar un papel protagonista en la su construcción".

¹⁴ Además, existen otras iniciativas como el Acuerdo de la Asamblea General de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), celebrada el 8 de julio de 2002 sobre "*La declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España*" y las Declaraciones de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, de Santander y Madrid (septiembre y octubre de 2003, respectivamente); la Red Europea de Garantía en la Enseñanza Superior, constituida en marzo de 2000, a fin de difundir información y buenas prácticas sobre calidad entre los Estados y las agencias de calidad y promocionar la cooperación europea en este punto; y la Iniciativa Conjunta de la Calidad, llevada a cabo por diversos países entre los que está España,

Haciendo uso de esta habilitación normativa, se han aprobado las siguientes normas: el Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título; el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional; el Real Decreto 49/2004, de 19 de enero, sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional; el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior;¹⁵ el Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado; y el Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado.

Ahora bien, estos nuevos objetivos de mejora de la calidad y de la competitividad que subyacen en el EEES demandan, por un lado, dotar a las universidades de la financiación suficiente para hacer frente a los múltiples recursos que serán necesarios: plantilla de profesorado (pero no sólo de profesorado sino también personal de gestión), previsión de aulas suficientes, coordinación de horarios, reformas institucionales, planes de formación y reciclaje del profesorado...

Por otro, también requieren de una buena comunicación institucional de los cambios que supone esta nueva realidad a todos los agentes implicados, en especial, estudiantes y profesorado, pues hay que contar con la posible reticencia del profesorado a cambiar el sistema de enseñanza y la del estudiante a cambiar el sistema de aprendizaje. Y, por último, provocan la necesidad de adaptación y renovación de las universidades a este nuevo escenario a nivel institucional, en especial, en cuanto a su estructura.

Además, fruto de esta nueva concepción se necesita una nueva cultura docente, acompañada de un cambio metodológico importante, como acaba de señalarse, que, en muchas ocasiones, no puede dejarse al arbitrio de la buena predisposición del docente. Antes al contrario, al margen de la existencia de actuaciones concretas desde las esferas políticas, la universidad ha de jugar un papel activo en este proceso mediante planes de formación del profesorado, de innovación docente, medidas de incentivación para el profesorado...

En este sentido, debe potenciarse la existencia de institutos, departamentos o áreas dentro de cada universidad que desarrollen un plan de formación dirigido al profesorado universitario para dar apoyo a los cambios en la docencia derivados de las directrices europeas y que ha de girar en torno a un elemento clave, la enseñanza orientada al aprendizaje del estudiante. Dicha formación técnica y pedagógica es realmente importante para los profesores noveles y para aquellos que no han tenido oportunidad de poner en práctica diferentes metodologías docentes centradas en el aprendizaje desde la práctica y las competencias.

para garantizar la calidad y la acreditación de los programas de *Bachelor* (Grado) y de Máster en Europa.

¹⁵ Modificado por el Real Decreto 309/2005, de 18 de marzo.

Y, por último, otro tema importante que, a veces, se relega a un segundo plano, es la necesidad de elaborar un estudio de cómo afecta este nuevo sistema no sólo a las funciones del docente, sino también a su dedicación en horas y trabajo. En principio, la dedicación del profesor es muy superior a la del sistema tradicional, basada en la preparación de clases magistrales, pues deberá planificar su acción docente, preparar la evaluación continua, corregir más actividades, tutorizar a los estudiantes... Además, debe tenerse en cuenta que esta dedicación aumenta a medida que crece el número de estudiantes asignados a cada profesor; por lo tanto, en el nuevo escenario docente el número de estudiantes pasa a tener más importancia a la hora de computar la carga de trabajo para el profesor.¹⁶

En esta línea, el Proyecto *Trends IV: European Universities implementing Bologna* recoge 6 factores de éxito para el proceso de implementación del EEES: la relación con otras reformas de educación superior; la concienciación del problema institucional: directivas descendentes como oportunidad para la revisión y la reforma ascendentes; una sólida comunicación a través de la institución y un liderazgo consultivo pero determinado; el equilibrio correcto entre regulación y coordinación de ámbito estatal y autonomía institucional; momento para el ajuste y la sintonización; y, finalmente, apoyo financiero estatal.¹⁷

1.2. El sistema europeo de créditos

El sistema europeo de créditos, pieza clave del EEES, tiene su origen en los programas de movilidad de estudiantes Sócrates-Erasmus, habiendo sido implantado en la mayoría de los Estados miembros de la Unión Europea. Como se señala en el Comunicado de Praga, “en aras de una mayor flexibilidad en los procesos de aprendizaje y cualificación, es preciso adoptar unas bases comunes para las titulaciones, basadas en un sistema de créditos como el ECTS u otro sistema similar compatible con él, que permita que los créditos sean transferibles y acumulables. Estas medidas, junto con los mecanismos de control de calidad mutuamente reconocidos, facilitarán el acceso de los estudiantes al mercado laboral europeo y harán más compatible, atractiva y competitiva la educación superior europea. La implantación de este sistema de créditos y del Suplemento Europeo al Título será un paso en esa dirección”.

En nuestro país, ha sido introducido, como se ha comentado, por el Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema

¹⁶ Una reflexión en este sentido puede encontrarse en el Documento Marco del MEC sobre “*La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*”, donde se señala que “el reconocimiento de la labor docente de los profesores deberá incluir no sólo las horas dedicadas a impartir su docencia, sino también las dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los alumnos”. (En Documento Marco del MEC sobre “*La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*”, pág. 7).

¹⁷ Informe *Trends IV: European Universities implementing Bologna*, elaborado por la Asociación de Universidades Europeas.

europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.¹⁸

Como ya se ha comentado anteriormente, la finalidad de este sistema consiste en establecer un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados. El crédito, como indica el Documento Marco del MEC sobre *“La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior”*, es la unidad de referencia sobre la que se estructura y organizan los currícula formativos en la mayor parte de los países.¹⁹ Y, según la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, es la “unidad de valoración de la actividad académica, en la que se integran armónicamente tanto las enseñanzas teóricas y prácticas, otras actividades académicas dirigidas, y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para superar cada una de las asignaturas”.²⁰

En este contexto, destaca el Preámbulo del mencionado RD 1125/2003, que este sistema de créditos “constituye una reformulación conceptual de la organización del currículo de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante. Esta medida del haber académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas”.²¹

Es decir, se trata de un mecanismo de recuento de créditos en el que el estudiante se convierte en el eje vertebrador del modelo de aprendizaje, esto es, participa de forma proactiva en la construcción de su propio conocimiento; en consecuencia, a la hora de computar los créditos de una asignatura no se tienen en cuenta simplemente las horas lectivas que imparte el profesor, sino todas aquellas que sirven para culminar el proceso de aprendizaje del estudiante. Al tiempo que, desde el punto de vista de la titulación, el crédito europeo exige la reformulación del diseño curricular.

Por tanto, el crédito europeo no es una medida de duración temporal de las clases impartidas por el profesor, sino una unidad de valoración del volumen de trabajo total y real del estudiante estándar, expresado en horas, requerido para la superación de la asignatura, es decir, para la correcta asimilación de las competencias y la adquisición de las competencias fijadas previamente como objetivos de la asignatura.

¹⁸ Al respecto, pueden verse, entre otros, el Informe técnico *“El crédito europeo y el sistema educativo español”*, de 28 de octubre de 2002, elaborado por Julia González y Raffaella Pagani; el documento *“Programa de convergencia europea. El crédito europeo”*, elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación; y el documento *“Sistema de créditos ECTS, suplemento europeo al título y estructura de titulaciones. Situación actual en la Unión Europea y países de próxima adhesión”*, elaborado por Raffaella Pagani.

¹⁹ Documento Marco del MEC sobre *“La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior”*, febrero de 2003, pág. 6.

²⁰ Acuerdo de la CRUE de diciembre de 2000.

²¹ En esta línea, el art. 16.2.c) de la Ley 1/2003, de 19 de febrero, de Universidades de Cataluña, destaca que se debe “procurar que la unidad de valoración de las enseñanzas de sus planes de estudios sea el crédito europeo o cualquier otra unidad que se adopte en el espacio europeo de enseñanza superior”.

Así pues, son una forma de cuantificación de los objetivos de aprendizaje que incluye tanto las clases, teóricas o prácticas, los seminarios y tutorías, trabajos de campo, trabajo en grupo, como el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes, con independencia de la actividad docente del profesor. Por consiguiente, requerirá la implantación de nuevas metodologías docentes más enfocadas al desarrollo de destrezas, habilidades y competencias por parte del estudiante (*skills*) y resultados de aprendizaje (*learning outcomes*).

En definitiva, esta nueva unidad de medida pretende centrarse en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en la docencia de los profesores y mide el volumen total de trabajo del estudiante, no la carga lectiva de la materia. En efecto, como prevé el art. 3 del mencionado RD, en el crédito europeo “se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios”.

En concreto, como dispone el art. 4.3 de esta norma, “deberán estar comprendidas las horas correspondientes a las clases lectivas, teóricas o prácticas, las horas de estudio, las dedicadas a la realización de seminarios, trabajos, prácticas o proyectos, y las exigidas para la preparación y realización de los exámenes y pruebas de evaluación”.

Finalmente, el art. 4.5 prevé que cada crédito está compuesto como mínimo por 25 horas y por máximo de 30 (entre 1500 y 1800 horas al año) y cada curso académico consta de 60 créditos.²² Ahora bien, debe señalarse que no se especifica el volumen de horas que en cada asignatura debe asignarse a las horas de presencia en el aula, las horas de estudio individual, el tiempo de realización de actividades... En consecuencia, será cada docente quien deba determinar todos estos aspectos, debiendo establecer, como paso previo, la carga lectiva para él y para estudiante, lo cual no siempre es fácil.

Por otra parte, para dar buen cumplimiento a la implantación del sistema europeo de créditos, al reconocer el trabajo efectivo del estudiante en su formación, se hace necesario, por un lado, la adopción de criterios comunes de evaluación, esto es, la implementación de un sistema común de calificaciones que permita su comparabilidad; de ahí que el rendimiento obtenido se evalúe con escalas de calificación comparables, denominadas grados ECTS, que

²² Con anterioridad, el cómputo del crédito estaba fijado en 10 horas lectivas teóricas, prácticas o equivalencias (prácticas en empresas, estudios en el extranjero, etc), en los términos del art. 2.7 del RD 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen las directrices generales comunes de los planes de estudio de los títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

En este sistema, para computar el crédito, sólo se tenían en cuenta las horas de docencia en el aula, esto es, solamente se tenía presente la dedicación horaria del profesor. Además, este modelo, como se señala en el Documento “*Marco general para la integración europea*”, elaborado por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, fomenta “un paradigma docente centrado en el profesor, en el que lo que el profesor quiere enseñar prevalece sobre lo que el estudiante debe aprender”. (En Documento “*Marco general para la integración europea*”, elaborado por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2003, pág. 12).

tienen en cuenta los porcentajes de éxito de los alumnos en cada asignatura.²³ Y, de otro, es imprescindible velar por la mejora de la calidad a través de la aplicación de evaluaciones externas (a través de agencias nacionales) e internas (realizadas en el seno de cada Universidad) y fomentar la cooperación interuniversitaria desarrollando titulaciones conjuntas y luchando contra los obstáculos a la movilidad.

No obstante, no debe confundirse el crédito europeo con la nota obtenida en la evaluación, aunque son dos conceptos estrechamente relacionados. En efecto, mientras que la obtención de un crédito de una asignatura significa que el estudiante ha superado con éxito la misma, la nota presupone la calidad con la que el estudiante lo ha conseguido.

La utilización del sistema de créditos europeos implica la utilización de dos documentos normalizados que proporcionan información en formato bilingüe: la guía docente, que proporciona los datos más relevantes sobre la institución y los programas de estudios, detallando las asignaturas y los créditos asignados a cada una de ellas; y los certificados académicos, que describen los resultados obtenidos por los alumnos, detallando el número de créditos asignados a cada asignatura, así como la calificación expresada en grados ECTS.

Por último, debe señalarse que, fruto de la implantación del crédito europeo, al situarse el estudiante en el centro del proceso de aprendizaje, se van a producir cambios y mejoras no tanto en los contenidos, sino en las metodologías docentes, en la definición de objetivos y competencias, en el planteamiento de la evaluación, en la atención personalizada al estudiante mediante el apoyo al estudio a través tutorías...

En definitiva, la implantación del EEES supone un reto y al mismo tiempo una oportunidad para proceder a implantar un conjunto de mejoras, innovaciones docentes y nuevas metodologías fruto de la reflexión y el consenso entre todos los agentes implicados en la docencia universitaria ante esta nueva realidad académica, especialmente, los docentes en sus respectivas asignaturas.²⁴

²³ En este sentido, el art. 16.2.d) de la Ley 1/2003, de 19 de febrero, de Universidades de Cataluña, destaca que se debe “facilitar la adaptación del sistema de calificaciones al marco europeo”.

²⁴ MICHAVILA señala seis retos a los que deben hacer frente las universidades en la actualidad: adaptación a las demandas de empleo; situación en un contexto de gran competitividad donde se exige calidad y capacidad de cambio; mejora de la gestión en un contexto de reducción de recursos públicos; conversión en motor de desarrollo local a nivel cultural, social y económico; y reubicación en un escenario globalizado, que implica potenciar la interdisciplinariedad, el dominio de lenguas extranjeras, la movilidad de docentes y estudiantes y los sistemas de acreditación compartidos. (MICHAVILA, F.: *¿Soplan vientos de cambios universitarios?*, Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria, vol 1, nº 1, págs. 4-7). En igual sentido, ZABALZA, Miguel A.: *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Narcea, Madrid, 2002, pág. 35 y ss.

1.3. Los nuevos roles del profesor y del estudiante

En la formación tradicional, el rol del profesor consiste en la enseñanza o emisión-transmisión de conocimientos; mientras que el de los estudiantes se centra en la recepción y asimilación de conocimientos.²⁵ En este sentido, a juicio de RODRÍGUEZ LAMAS, este aprendizaje dirigido por el profesor, se caracteriza por considerar “al estudiante como un ser dependiente; su experiencia poco válida en comparación con la del profesor; al aprendizaje como una acumulación de contenidos; y que un grupo de estudiantes siempre deberá en esencia aprender las mismas cosas en iguales niveles”.²⁶

En cambio, en la enseñanza en el nuevo escenario dibujado por el EEES y por la introducción de las TIC, el profesor pasa de ser transmisor de sus conocimientos a ser un orientador y dinamizador del proceso de aprendizaje de los estudiantes; de forma que una buena docencia ya no depende exclusivamente de los conocimientos del profesor. A su vez, el estudiante adopta un papel mucho más activo y autónomo, dejando de ser un mero receptor de conocimientos, para convertirse en el artífice de su propio proceso de aprendizaje, situándose, por tanto, en el centro del mismo. En otras palabras, el estudiante pasa de ser un objeto a un sujeto de aprendizaje.

1.3.1. El papel del profesor

El profesor ha de proporcionar al estudiante los criterios necesarios para saber buscar, encontrar y seleccionar la información que necesita para convertirla en conocimiento. En consecuencia, lo importante no es memorizar información, sino saber encontrarla (pues las fuentes de información hoy día superan las barreras geográficas de nuestro entorno habitual) y analizarla, de forma que el estudiante realiza procesos de reflexión y crítica, así como de síntesis de tal información...

Además, el profesor debe realizar funciones de motivación, dinamización y estímulo del estudio, al tiempo que debe favorecer la participación del estudiante y ofrecerle una atención más personalizada. En este marco, la participación activa del estudiante puede conseguirse a través del planteamiento de debates sobre aspectos controvertidos de la materia, conectando la asignatura con temas de actualidad (adjuntando artículos de prensa, novedades legislativas o jurisprudenciales), permitiendo la exposición libre de ideas relacionadas con la materia de estudio...

Ahora bien, el profesor continúa manteniendo su papel evaluador del proceso de aprendizaje de los estudiantes, implicándose aún más en este punto. En consecuencia, el profesor ha de proponer actividades, de carácter evaluable, que faciliten la asimilación progresiva de los contenidos de la materia y que, por otra parte, estén relacionadas con su papel dinamizador y motivador del estudio.

²⁵ Para profundizar en este tema, puede consultarse DELGADO GARCÍA, Ana M^a y OLIVER CUELLO, Rafael: *Enseñanza del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación*, Portal de la UOC, 2003 (disponible en <http://www.uoc.edu>)

²⁶ RODRÍGUEZ LAMAS, Raúl V.: “*La informática educativa en el contexto actual*”, *Eduotec*, nº 13, 2000 (disponible en <http://edutec.rediris.es>).

1.3.2. El papel del estudiante

En el nuevo modelo, el estudiante pasa a construir de forma activa y autónoma su propio conocimiento basándose en la información que el docente le proporciona directamente o bien que él mismo busca y encuentra orientado por el profesor, por otros compañeros o siguiendo su propio criterio. Es decir, es el estudiante el que marca su propio ritmo de estudio. Lo cual implica un esfuerzo por parte del estudiante para aprender a aprender de forma diferente a la tradicional, ya que no sólo es importante qué se aprende, sino cómo se aprende.

Por otra parte, el estudiante debe participar de forma más activa en el aula, especialmente si está lo suficientemente tutorizado por el profesor. De esta manera, aumenta la motivación del estudiante y se contribuye a generar conciencia de pertenencia a un colectivo.

Además, el estudiante está en condiciones de compartir información y conocimiento con el resto de compañeros. De forma que se fomenta, asimismo, el trabajo en equipo o cooperativo y aumenta la interacción entre todos los miembros de la comunidad virtual universitaria: de los profesores con los estudiantes, de los estudiantes entre sí, de los profesores entre sí, e incluso con la propia institución universitaria.

Finalmente, debe señalarse que el estudiante no sólo será capaz de asimilar contenidos, sino que desarrollará una serie de capacidades durante su formación universitaria, que le serán de mucha utilidad en su futura actividad profesional.

2. Las competencias

La Universidad, en su papel de transmisora de conocimiento, ha de formar al estudiante para poder adaptarse a los permanentes cambios sociales y para poder prepararse para el dinámico mercado de trabajo que requiere, generalmente, respuestas rápidas y especializadas, dada la vertiginosa obsolescencia de los contenidos, especialmente en algunas disciplinas.²⁷

De ahí que en el EEES se prevea la aplicación del sistema europeo de créditos basado en el aprendizaje por competencias que vincula la formación universitaria con el mundo profesional, en conexión con la libre circulación de profesionales en el interior de la Unión Europea. Además, se trata de un elemento crucial para permitir la comparación de los títulos, ya que les dota de transparencia y para facilitar la movilidad de los estudiantes.

En este nuevo marco, el objetivo principal del proceso de aprendizaje consiste no sólo en la adquisición de conocimientos por parte del estudiante, sino que queda supeditado al desarrollo de una serie de competencias, esto es, capacidades y destrezas, en función de los perfiles académicos y de los correspondientes perfiles profesionales. Por consiguiente, su objetivo principal es algo más complejo que el simple dominio o transmisión de conocimientos, como ha sucedido tradicionalmente, ya que, como se ha señalado, la educación pasa de estar centrada en la enseñanza al aprendizaje.

Como señala la Declaración de Bolonia, la Europa de los conocimientos debe conferir “a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio”. Asimismo, como señala el Preámbulo del Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, el objetivo de las enseñanzas de grado es “propiciar la consecución por los estudiantes de una formación universitaria que aúne conocimientos generales básicos y conocimientos transversales relacionados con su formación integral, junto con los conocimientos y capacidades específicos orientados a su incorporación al ámbito laboral”. E, igualmente, el art. 3 del Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título, al definir este documento, señala que recoge información unificada sobre “los estudios cursados, los resultados obtenidos, las capacidades profesionales adquiridas y el nivel de su titulación”.

En esta misma línea, la Unión Europea afirma que “para que las universidades puedan resultar más atractivas como destino a nivel local e internacional habrán de proceder a una profunda revisión de sus planes de estudios, no sólo para asegurar un contenido académico del más alto nivel, sino también para poder dar respuesta a las cambiantes necesidades de los mercados de trabajo. La integración de los titulados universitarios en la vida profesional, y por ende en la sociedad, es una de las principales responsabilidades de la enseñanza superior ante la sociedad. Es preciso que los estudiantes adquieran no sólo conocimientos especializados, sino también

²⁷ En efecto, el mercado laboral demanda profesionales cualificados que respondan al siguiente perfil: capacidad de negociación y planificación, coordinación y organización, trabajo bajo presión, trabajo en equipo, adaptabilidad, tolerancia...

competencias transversales (por ejemplo, trabajo en equipo o espíritu emprendedor)".²⁸

A su vez, la Ley 1/2003, de 19 de febrero, de Universidades de Cataluña, señala en su Preámbulo que "la evolución rápida del entorno económico y social demanda una adaptación constante de las enseñanzas y de los métodos operativos de las universidades a fin de permitir combinar de manera efectiva la creación y la transmisión de conocimientos científicos, técnicos y humanísticos con la preparación para el ejercicio profesional y con el fomento del pensamiento crítico, el pluralismo y los valores propios de una sociedad democrática". Y, añade, en su art. 9, que "el contenido de los planes y los programas de estudios ha de facilitar que el estudiante, al acabar los estudios, haya desarrollado las habilidades y adquirido las competencias que le permitan, con un nivel elevado de autonomía, integrar e interpretar datos fundamentales para emitir juicios, tener su propia conducta social, científica y ética, comunicar información a todo tipo de audiencia y adquirir las capacidades necesarias para continuar avanzando en el estudio y en su formación".

Por consiguiente, se trata de centrar los objetivos de las titulaciones y de las distintas asignaturas que las conforman no solamente en la simple acumulación de conocimientos, sino también en las habilidades profesionales y las actitudes personales que permitan a los estudiantes ocupar el lugar correspondiente en el mundo laboral y, en general, en la sociedad. Si hasta el momento un titulado era un estudiante que había completado los estudios demostrando la asimilación de unos determinados conocimientos, ahora pasa a ser aquel estudiante que acredita la adquisición de ciertas competencias que potencialmente podrá poner en práctica en las actividades profesionales o de investigación asociadas con la titulación.

Este nuevo enfoque de las titulaciones universitarias por competencias, que ya se ha implantado en otros tipos de formación desde hace algún tiempo, puede servir para la adecuación de los estudios realizados al tipo de trabajo a desarrollar. A este respecto, pueden mencionarse los proyectos *Dublin Descriptors* y *Tuning Educational Structures in Europe* sobre la armonización de las estructuras educativas de Europa, en el que se debate entre todos los agentes implicados en la educación universitaria (responsables de políticas universitarias, docentes, ocupadores y titulados) respecto de la naturaleza de las competencias específicas y generales que deben desarrollarse en algunas titulaciones.

En la situación precedente, el nivel de competencias de los graduados, en general, es inferior al requerido en el puesto de trabajo. En efecto, el Proyecto Cheers (*Career Alter Higher Education: a European Research Study*) de 1997, realizado por un grupo de investigadores de 11 países de la UE y de Japón, puso de relieve que el desajuste entre la formación recibida y el empleo está relacionado con la mayor o menor utilización en el puesto de trabajo de los conocimientos y habilidades adquiridos durante la formación universitaria.

²⁸ Comunicación de la Comisión "Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa", pág. 6.

En palabras de YÁNIZ, “un perfil profesional define la identidad profesional de las personas que, con una titulación académica, llevan a cabo una determinada labor y explica las funciones principales que dicha profesión cumple, así como las tareas más habituales en las que se plasman esas funciones”.²⁹ En consecuencia, la relación de funciones y tareas profesionales ayuda a identificar la capacitación para llevarlas a cabo.

Ahora bien, en el proceso de definición de las competencias de cada titulación deberían participar no sólo los ocupadores, sino todos los agentes implicados en la docencia universitaria (instituciones oficiales, docentes, egregados...), ya que no puede diseñarse una titulación a medida de las necesidades de un ocupador, que hoy son unas y pueden variar el día de mañana. Además, debe tenerse en cuenta, por un lado, que es posible que los planteamientos entre todos estos agentes no sean coincidentes; por otro, que el perfil profesional no se agota en la realización profesional actual; y, por último, que los perfiles profesionales de una titulación pueden ser muy variados.

En este contexto, BARNETT se refiere al problema de los límites de la competencia, ya que al consistir en comportamientos y capacidades para actuar de maneras deseadas y definidas por otros, ello reduce la autenticidad de la acción humana. Para este autor, “la idea de una competencia que permita acceder a lo impredecible es en sí misma incoherente”.³⁰

Y, como señala el Documento “*Marco general para la integración europea*”, elaborado por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, “el requerimiento de la ocupabilidad no debe interpretarse como una sumisión ineludible a las exigencias contingentes del mundo laboral. El mercado laboral cambia más rápidamente que los ritmos que impone la planificación adecuada de los estudios superiores; por tanto, es necesario encontrar el equilibrio entre las demandas laborales a corto plazo, continuamente cambiantes, y la planificación de estudios con perspectivas a largo plazo exigibles a una oferta académica solvente”.³¹ De ahí que se haya optado, en palabras de RUÉ y MARTÍNEZ, “por un modelo en el que las universidades y, más en concreto las titulaciones, deberán tomar decisiones respecto de cómo hay que orientar la formación que se dé en cada una”.³²

El enfoque por competencias debe ponerse en relación con la cultura de formación a lo largo de toda la vida o disposición permanente a aprender, en la

²⁹ YÁNIZ, Concepción: *Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas*, Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria, vol. 4, nº 1, pág. 5 (disponible en <http://www.uam.es>).

³⁰ En este sentido, BARNETT se muestra crítico con la adaptación de las universidades a los cambios sociales, ya que este proceso va en retroceso de la autonomía y la calidad del trabajo universitario. Para este autor, la educación superior ha pasado de ser un bien cultural a un simple bien económico, ya que las universidades han pasado de ser instituciones en la sociedad, a ser instituciones de la sociedad. (BARNETT, Ronald: *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Gedisa, Barcelona, 2001, pág. 122).

³¹ Documento “*Marco general para la integración europea*”, elaborado por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2003, pág. 18.

³² RUÉ DOMINGO, Joan y MARTÍNEZ, Maite: *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*, Colección *Eines*, nº 1, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2005, pág. 13.

que se hace patente la necesidad de alcanzar conocimientos, habilidades y aptitudes que favorezcan la capacidad de autoaprendizaje, en modelos docentes virtuales, presenciales y semipresenciales, con el apoyo de los recursos tecnológicos, nuevos formatos docentes menos rígidos y más personalizados, bajo una concepción flexible.³³ Por consiguiente, la adquisición de los conocimientos y competencias debe permitir al estudiante una progresiva actualización de los conocimientos a lo largo de toda su vida.

2.1. Concepto

En cuanto al término competencia, debe señalarse que, a pesar de que los diferentes documentos (declaraciones, informes) nacionales e internacionales y la normativa española sobre la materia se refieren a las competencias, sin embargo, la mayoría no contienen una definición de las mismas.³⁴

Por otro lado, también hay que mencionar, como han destacado algunos autores y como pone de relieve el Documento *Marco general para el diseño, seguimiento y revisión de planes de estudios y programas*, elaborado por la Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, que existe poca uniformidad en el uso de los términos para designar el concepto “competencia”: *skill, capabilities, competency, attributes, learning outcom...* Panorama que se complica más aún si se le añaden adjetivos: *key skills, core skill, basic skills, transferable skills, generic skills, common skills, personal skills, work, employment related skills....*³⁵ De ahí la necesidad de definir qué se entiende por competencia.

El Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe* define la competencia como “una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo”.³⁶

A su vez, el Documento “*Marco general para la integración europea*”, elaborado por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, las define como “una combinación de saberes técnicos, metodológicos, sociales y participativos que se actualizan en una situación y en un momento particulares”.³⁷

³³ En particular, los entornos virtuales de aprendizaje permiten simultanear o compaginar esta formación permanente con la actividad laboral, con independencia de la situación personal, profesional o geográfica de los estudiantes.

³⁴ En el ámbito de la formación profesional, el art. 7.3 de la LO 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, se refiere al “conjunto de competencias profesionales con significación para el empleo que pueden ser adquiridas mediante formación modular u otros tipos de formación y a través de la experiencia laboral”.

³⁵ Pueden consultarse diferentes modelos en la concreción de las competencias en las titulaciones en el Documento *Marco general para el diseño, seguimiento y revisión de planes de estudios y programas*, elaborado por la Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2002, págs. 39 a 43.

³⁶ GONZÁLEZ FERRERAS, Julia y WAGENAAR, Robert: *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2003.

³⁷ Documento “*Marco general para la integración europea*”, elaborado por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2003, pág. 43.

Finalmente, la OCDE en el Informe DeSeCo define las competencias como “la capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Cada competencia se construye a través de la combinación de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales”.³⁸

Siguiendo a PERRENOUD, se trata de la “capacidad de actuar de manera eficaz en un tipo de situación, capacidad que se apoya en conocimientos, pero no se reduce a ellos”.³⁹ RUÉ y MARTÍNEZ la definen como “la capacidad de responder con éxito a las exigencias personales y sociales que nos plantea una actividad o una tarea cualquiera en el contexto del ejercicio profesional”.⁴⁰

Así pues, las competencias son una combinación de atribuciones, habilidades y actitudes que se configuran como típicas del ejercicio de una profesión (jurídica, política, socióloga, técnica,...), que permiten una formación integral (*lifewide learning*), y que deben ser desarrolladas a lo largo del proceso de formación de los estudiantes a través de la aplicación de diferentes dinámicas. El estudiante debe tener una capacidad determinada, pero, además, debe saber ejercerla.

Y en conexión con el concepto de competencia, los resultados de aprendizaje son conjuntos de competencias que reflejan lo que el estudiante conocerá y será capaz de hacer al finalizar el proceso de aprendizaje. Precisamente, los créditos europeos, como se ha señalado, constituyen el elemento que permite cuantificar los resultados de aprendizaje del estudiante en forma de consecución de las competencias.

Las competencias incorporan dimensiones de tipo cognitivo, así como no cognitivo. En efecto, recogen elementos orientados a saber (conocimientos), a saber hacer (procedimientos o habilidades) y saber ser (actitudes), tal como se detalla en el siguiente cuadro.⁴¹

SABER (Conocimientos)	Conceptos, tipologías, teorías. Comprender los fundamentos del campo profesional. Identificar...	Conocer. Entender fenómenos como propios o desde el punto de vista de su campo.
SABER HACER (Habilidades)	Saber aplicar, adaptar, imaginar procesos prácticos. Habilidad para el diseño de actividades... Habilidad en la resolución de tareas, de procesos.	Habilidades comunicativas. Trabajar con los demás. Trabajar en entornos diversos.

³⁸ Informe de la OCDE titulado “*Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*”, 2005.

³⁹ PERRENOUD, Philippe: *Construir competencias desde la escuela*, Dolmen, Santiago de Chile, 1999, pág. 7.

⁴⁰ RUÉ DOMINGO, Joan y MARTÍNEZ, Maite: *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*, cit., pág. 15.

⁴¹ Cuadro extraído de RUÉ DOMINGO, Joan y MARTÍNEZ, Maite: *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*, cit., pág. 15.

SER (Actitudes)	Sentido ético.	Pensamiento holístico.
	Compromiso con el rol ejercido.	Asertividad
	Valoración de las situaciones diferenciales	Creatividad
		Sentido de la planificación, del tiempo...

En este sistema, los conocimientos siguen siendo importantes, no desaparecen en el enfoque por competencias; son un elemento necesario, pero no suficiente en la docencia. La competencia no consiste en adquirir conocimientos, sino saber qué se hace con ellos, esto es, consiste en una acción que exige, a su vez, un dominio de determinados conocimientos. En consecuencia, el conocimiento es algo previo al ejercicio de las competencias.

En opinión de PERRENOUD, los contenidos tienen un valor instrumental dado que se vuelven relevantes en función de las competencias que se desea que consigan los estudiantes.⁴² En esta misma línea, BAJO, MALDONADO MORENO, MOYA y TUDELA consideran que “no se trata de negar el valor que la adquisición de conocimientos tiene en el proceso educativo, sino de acentuar la importancia que en el proceso educativo debe tener la adquisición de procedimientos que permitan la actualización de los mismos y también la adquisición de capacidades que sirvan de base a esos procedimientos” Y, continúan señalando que “la base de conocimiento que una persona tiene representada determina su habilidad para analizar situaciones, solucionar problemas, para tomar decisiones y para seguir aprendiendo”.⁴³

No obstante, a pesar del mencionado papel que juegan los contenidos, en el nuevo enfoque por competencias el docente necesariamente debe hacer hincapié en la intensificación del conocimiento en detrimento de su extensión. Así pues, el docente debe explicar los conceptos básicos y debe enseñar a los estudiantes a buscar información, a pensar críticamente... a los efectos de que sea capaz de construir su propio conocimiento, esto es, los estudiantes en este nuevo escenario deben aprender a aprender.

El problema radica, como indica ARISTIMUÑO, en que “el pasaje de la adquisición de un conjunto de conocimientos al dominio de una competencia no es algo lineal, y debemos admitir que este proceso es bastante poco conocido para la mayoría de los docentes universitarios”.⁴⁴

En este contexto, algunos autores se han planteado cuáles son las competencias que ha de reunir todo docente. PERRENOUD señala diez grupos de competencias que corresponden, en general, a un buen docente: organizar y animar situaciones de aprendizaje; gestionar la progresión de los aprendizajes; elaborar y hacer evolucionar dispositivos de diferenciación; implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo; trabajar en equipo;

⁴² PERRENOUD, Philippe: *Construir competencias desde la escuela*, cit., pág. 43.

⁴³ BAJO, M^a Teresa, MALDONADO, Antonio, MORENO, Sergio, MOYA, Miguel y TUDELA, Pío: *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*, pág. 1, disponible en http://www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo).

⁴⁴ ARISTIMUÑO, Adriana: *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?*, Ponencia presentada en el III Congreso Internacional “Docencia Universitaria e Innovación”, Gerona, julio 2004, pág. 3 (disponible en <http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer1/demonio.pdf>).

participar en la gestión de la escuela; informar e implicar a los padres; utilizar las tecnologías de la información y la comunicación; afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión; y organizar la propia formación continua.⁴⁵ Por su parte, ZABALZA señala las siguientes: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejo de las tecnologías de la información y la comunicación, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse y relacionarse con los estudiantes, autorizar, evaluar, reflexionar, investigar sobre la enseñanza e identificarse con la institución y trabajar en equipo.⁴⁶

La introducción de las competencias puede resultar útil en cuanto que centra la atención en el aprendizaje del estudiante; fomenta la innovación docente; incide en la convergencia entre educación y empleo, favoreciendo un vínculo entre la teoría y la práctica; y, finalmente, responde a la necesidad de adaptación al cambio continuo. Además, como señalan GONZÁLEZ y WAGENAAR, “lo maravilloso de las competencias y los resultados de aprendizaje es que permiten flexibilidad y autonomía en la construcción curricular”.⁴⁷

Ahora bien, debemos señalar que el enfoque de la docencia por competencias no es algo totalmente desconocido en el ámbito universitario. En efecto, tradicionalmente el docente ha ido ejercitando entre sus estudiantes algunas competencias (expresión oral, expresión escrita, trabajo autónomo, resolución de problemas,...), pero sin ser consciente de ello y, por tanto, sin ir acompañado de una necesaria planificación previa ni una adecuación de la metodología docente y el sistema de evaluación.

2.2. Clases de competencias

Las competencias pueden ser transversales o específicas. Las transversales son aquellas competencias compartidas por todas las materias o ámbitos de conocimiento, se trata, por tanto, de competencias genéricas. En cambio, las específicas son aquellas relacionadas con disciplinas concretas, estando, en este sentido, más relacionadas con los conocimientos. Ahora bien, una asignatura en particular debe contemplar tanto competencias específicas como transversales.

A su vez, las competencias transversales pueden clasificarse en instrumentales, personales y sistémicas.⁴⁸ Se entiende por competencias

⁴⁵ PERRENOUD, Philippe: *Diez nuevas competencias para enseñar*, Graó, Barcelona, 2004, pág. 10.

⁴⁶ ZABALZA, Miguel A.: *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Narcea, Madrid, 2003, págs. 70 a 167.

⁴⁷ GONZÁLEZ FERRERAS, Julia y WAGENAAR, Robert: *Tuning Educational Structures in Europe. Una respuesta de las universidades al reto del proceso de Bolonia*, en “La integración de las universidades al Espacio Europeo”, Universidad de Gerona (10 y 11 de enero de 2002), Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, Barcelona, 2003, pág. 114.

⁴⁸ El Documento Marco del MEC sobre “*La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*” se refiere a “competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las

instrumentales aquellas que miden las capacidades y la formación del titulado; por lo tanto, constituyen un medio para obtener un determinado fin. Las personales miden las habilidades de relación social y de integración en diferentes colectivos y la capacidad de trabajar en equipos específicos y multidisciplinares, esto es, se trata de las capacidades que permiten que las personas tengan interacción con los demás. En tanto que las sistémicas miden las cualidades individuales y la motivación a la hora de trabajar, ya que son las destrezas relacionadas con la comprensión de la totalidad de un sistema.⁴⁹

Por su parte, entre las competencias específicas se distinguen tres clases: las académicas o relativas a conocimientos teóricos (*acquisition of a body of knowledge*); las disciplinares o conjunto de conocimientos prácticos requeridos para cada sector profesional (hacer); y, finalmente, las de ámbito profesional, que incluyen tanto habilidades de comunicación e indagación, como *know how* aplicadas al ejercicio de una profesión concreta (saber hacer).⁵⁰

Clases de competencias	
Transversales	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentales - Personales - Sistémicas
Específicas	<ul style="list-style-type: none"> - Académicas - Disciplinares - Profesionales

competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo”. (En Documento Marco del MEC sobre “*La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*”, febrero de 2003, pág. 7).

Por otra parte, el Documento *Marco general para el diseño, seguimiento y revisión de planes de estudios y programas* distingue cinco ámbitos en las competencias transversales: intelectual/cognitivo; interpersonal (trabajo en grupo, equipo, liderazgo, etc); comunicación y gestión de la información; gestión (o competencias personales como la planificación, la responsabilidad, etc.); y, finalmente, valores éticos/profesionales (como el respeto al medio ambiente, la confidencialidad, etc.). (En Documento *Marco general para el diseño, seguimiento y revisión de planes de estudios y programas*, elaborado por la Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2002, pág. 43).

⁴⁹ En estos términos se pronuncia el informe “*Perfiles profesionales de los licenciados en Derecho*”, enmarcado en el proyecto de elaboración del Libro Blanco del Grado en Derecho promovido desde la ANECA, págs. 4 y 5. Asimismo, puede consultarse en dicho informe la relación entre las competencias y los diferentes perfiles profesionales jurídicos.

⁵⁰ En ese sentido, véanse el Informe “*Perfiles profesionales de los licenciados en Derecho*”, enmarcado en el proyecto de elaboración del Libro Blanco del Grado en Derecho promovido desde la ANECA, pág. 5 y el Documento *Marco general para el diseño, seguimiento y revisión de planes de estudios y programas*, elaborado por la Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2002, pág. 43.

2.3. Listado de competencias

Dado el gran número de competencias existentes, no puede darse una lista cerrada de competencias o una polivalente para todas las titulaciones.⁵¹ Nos vamos a limitar en este apartado a ofrecer, algunas iniciativas en este sentido en el ámbito de las competencias transversales, que nos son cercanas por nuestra formación jurídica y politológica.

En primer lugar, se recoge un listado con las competencias definidas en el Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*. En segundo lugar, las competencias contenidas en el borrador del Libro Blanco del Grado en Derecho, de julio de 2005. A continuación, se reproducen las competencias seleccionadas en el Informe de la Subcomisión de Ciencia Política y de la Administración y Gestión y Administración Pública para el diseño de planes de estudio y títulos de grado del Programa de Convergencia Europea de la ANECA, de 25 de junio de 2005.

En cuarto lugar, se señalan las competencias destacadas en el Documento *Marco general para el diseño, seguimiento y revisión de planes de estudios y programas*, elaborado por la Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2002. Y, finalmente, se señalarán las competencias más relevantes, a nuestro juicio, en el ámbito de las ciencias jurídicas y políticas, dado que su combinación permite la adquisición de la metodología jurídica, a los efectos de poderlas relacionar más adelante con la tipología de actividades de evaluación.

2.3.1. Proyecto *Tuning Educational Structures in Europe*

Competencias
Instrumentales
<ul style="list-style-type: none">- Capacidad de análisis y síntesis- Capacidad de organizar y planificar- Conocimientos generales básicos- Conocimientos básicos de la profesión- Comunicación oral y escrita en la propia lengua- Conocimiento de una segunda lengua- Habilidades básicas en el manejo de ordenadores- Habilidades de gestión de la información- Resolución de problemas

⁵¹ En relación con las primeras experiencias de currículo nuclear que surgieron en las universidades norteamericanas en las que se recogían competencias, puede verse ARISTIMUÑO, Adriana: *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?*, cit., págs. 4 a 7.

- Toma de decisiones
Interpersonales
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de crítica y autocrítica - Trabajo en equipo - Habilidades interpersonales - Capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar - Capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas - Apreciación de la diversidad y la multiculturalidad - Habilidad para trabajar en un contexto internacional - Compromiso ético
Sistémicas
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica - Habilidades de investigación - Capacidad de aprender - Capacidad de adaptarse a nuevas situaciones - Capacidad para generar nuevas ideas (creatividad) - Liderazgo - Conocimiento de culturas y costumbres de otros países - Habilidad para trabajar de forma autónoma - Diseño y gestión de proyectos - Iniciativa y espíritu emprendedor - Preocupación por la calidad - Motivación de logro

2.3.2. Borrador del Libro Blanco del grado en Derecho

Competencias
Instrumentales
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y síntesis - Capacidad de organización y planificación - Comunicación oral y escrita en la lengua nativa - Conocimiento de una lengua extranjera - Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio - Capacidad de gestión de la información - Resolución de problemas - Capacidad de decisión
Personales
<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo - Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar - Trabajo en un contexto internacional - Habilidades en las relaciones interpersonales - Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad - Razonamiento crítico - Compromiso ético
Sistémicas
<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizaje autónomo - Adaptación a nuevas situaciones - Creatividad

- Liderazgo
- Habilidad para negociar
- Conocimiento de otras culturas y costumbres
- Iniciativa y espíritu emprendedor
- Motivación por la calidad
- Sensibilidad hacia temas de la realidad social, económica y medioambiental

2.3.2. Informe de la Subcomisión de Ciencia Política y de la Administración y Gestión y Administración Pública para el diseño de planes de estudio y títulos de grado del Programa de Convergencia Europea de la ANECA

Competencias
Instrumentales
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de análisis y síntesis - Capacidad de organización y planificación - Comunicación oral y escrita en lengua nativa - Conocimiento de una lengua extranjera - Conocimientos de informática relativos al ámbito de estudio - Capacidad de gestión de la información - Resolución de problemas - Toma de decisiones
Personales
<ul style="list-style-type: none"> - Trabajo en equipo - Trabajo en un equipo de carácter interdisciplinar - Trabajo en un contexto internacional - Habilidades en las relaciones interpersonales - Reconocimiento a la diversidad y la multiculturalidad - Razonamiento crítico - Compromiso ético - Vocación de servicio público
Sistémicas
<ul style="list-style-type: none"> - Buena realización de un proceso - Aprendizaje autónomo - Adaptación a nuevas situaciones - Creatividad - Liderazgo - Conocimiento de otras culturas y costumbres - Iniciativa y espíritu emprendedor - Motivación por la calidad

2.3.4. Agencia para la Calidad del Sistema Universitario en Cataluña

Competencias	
Ámbitos	Aspectos
Intelectual	Razonamiento, sentido crítico, solución de problemas, etc.
Interpersonal	Trabajo en equipo Liderazgo
Comunicación	Escrita y oral, idiomas Gestión de la información: recogida de la información, organización, etc. TIC: programas genéricos (texto, cálculo, presentaciones, etc.)
Gestión	Organización del tiempo Responsabilidad del propio aprendizaje Confianza en uno mismo Madurez vocacional
Valores éticos	Ética profesional, confidencialidad, etc.

2.3.5. Competencias más representativas en las Ciencias Jurídicas y Políticas

Competencias
<ul style="list-style-type: none">- Capacidad de análisis- Capacidad de síntesis- Razonamiento crítico- Comunicación oral- Comunicación escrita- Conocimientos de informática- Capacidad de gestión de la información de diversas fuentes- Resolución de problemas- Toma de decisiones- Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica

Todas estas competencias pueden ejercitarse en equipo o individualmente. Con lo cual, dependiendo de la concurrencia de este factor, se estaría, desarrollando en paralelo la capacidad de trabajo autónomo o de trabajo en equipo.

A continuación, vamos a resaltar brevemente las principales características de todas estas capacidades.

Capacidad de análisis y síntesis

El análisis constituye aquel proceso mediante el cual es posible separar las cosas en sus componentes más elementales, en tanto que la síntesis consiste en el procedimiento inverso que permite la construcción de un nuevo elemento a partir de sus diferentes integrantes.

En ambos casos, siguiendo a BAJO, MALDONADO, MORENO, MOYA y TUDELA, se precisa “establecer un objetivo para el que aplicar la capacidad; poseer un conocimiento básico que permita destacar aquellas características relevantes en la determinación de los componentes que guíe el análisis o la síntesis; detectar las propiedades de las partes y las relaciones entre ellas; y componer las partes de un modo diferente al original. Además, en ocasiones, se requiere tomar decisiones sobre cómo hacer la descomposición o la composición; y la propia secuencia en la que se analiza o sintetiza es relevante, por lo que estarían implicados otros aspectos como la planificación de una estrategia”.⁵²

Razonamiento crítico

Se trata de una competencia compleja en la que intervienen capacidades cognitivas y componentes de motivación y de actitud que permiten, respectivamente, por un lado, la persistencia en la búsqueda de soluciones genuinas a los problemas y, de otro, como indican BAJO, MALDONADO, MORENO, MOYA y TUDELA, “suprimir la impulsividad y desarrollar tolerancia a la incertidumbre y a la ambigüedad con el fin de evitar la aceptación de explicaciones o de razonamientos rápidos pero precipitados y, en última instancia, erróneos.”⁵³

Así pues, siguiendo a CORREA, CEBALLOS y RODRIGO, “el pensamiento crítico comprende el desarrollo de un conjunto de habilidades que incluyen el pensamiento independiente y libre de sesgos y prejuicios, la actitud crítica frente al conocimiento en espera de que se den suficientes razones para apoyarlo y la capacidad para evaluar y sopesar la importancia de los datos y de las evidencias para emitir juicios razonados y tomar decisiones consecuentes”.⁵⁴

Comunicación oral y escrita

Se trata de habilidades lingüísticas que, a su vez, facilitan la consecución de diferentes objetivos académicos, ya que se encuentran en la base de numerosos procesos de aprendizaje.

El proceso que subyace a una buena comunicación se inicia mediante una planificación conceptual (generar las ideas a comunicar, organizarlas y

⁵² BAJO, M^a Teresa, MALDONADO, Antonio, MORENO, Sergio, MOYA, Miguel y TUDELA, Pío: *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*, cit., pág. 9.

⁵³ BAJO, M^a Teresa, MALDONADO, Antonio, MORENO, Sergio, MOYA, Miguel y TUDELA, Pío: *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*, cit., pág. 25.

⁵⁴ CORREA, N., CEBALLOS, E. y RODRIGO, M.J.: *El perspectivismo conceptual y la argumentación en los estudiantes universitarios*, en “La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía”, Síntesis-UAB, Madrid, 2003.

evaluar la mejor manera de comunicarlas), continúa con su traslación, para finalizar con su revisión.

Siguiendo a BAJO, MALDONADO, MORENO, MOYA y TUDELA, “uno de los aspectos más importantes a entrenar y que requiere más esfuerzo es la planificación del texto o discurso tanto a nivel global como a nivel local (frases) (...). Las personas expertas (buenos comunicadores) dedican dos tercios del tiempo a pensar en silencio, planificando y organizando lo que se va a escribir o decir, y sólo un tercio a escribir o hablar. Sin embargo, las personas que no tienen mucha práctica en la escritura dedican la mayor parte del tiempo a escribir sin realizar planificación previa”.⁵⁵

Conocimientos de informática y capacidad de gestión de la información

La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación en la docencia universitaria provoca la necesidad de que los estudiantes tengan habilidades básicas en el manejo de un ordenador (sistema operativo, procesadores de texto, bases de datos, hojas de cálculo, internet...).

Pero no es suficiente con esta habilidad, en la sociedad de la información se requiere, además, la capacidad de gestionar la información. Habilidad que requiere, a su vez, saber buscar la información en diversas fuentes y lo que es más importante, saber seleccionarla. Además, dicha información debe poder ser almacenada y recuperada.

Resolución de problemas

Un problema constituye una situación incierta que provoca la necesidad de encontrar una solución y reducir, por tanto, la tensión inherente a dicha incertidumbre.

A los efectos de resolver un problema, se deben detectar los elementos relevantes y encontrar los pasos a seguir para solucionarlo (tanto si existe un procedimiento específico en la disciplina como si simplemente se aplica el conocimiento y la capacidad lógica).

El proceso para resolver el problema consta de los siguientes pasos: la representación del problema o comprensión del mismo; la transferencia del conocimiento o aplicación de los conocimientos previos a la elaboración de un plan que permita resolver el problema; y evaluación de la solución hallada y comunicación de los resultados.

Toma de decisiones

Se trata de la capacidad para realizar un juicio selectivo en orden a elegir una o varias alternativas de entre las posibles. Para ello, es preciso tener el criterio suficiente para saber qué es una buena elección, atendiendo al

⁵⁵ BAJO, M^a Teresa, MALDONADO, Antonio, MORENO, Sergio, MOYA, Miguel y TUDELA, Pío: *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*, cit., pág. 38.

número de alternativas, a las características de cada una de ellas y a su influencia en el resultado final.

A juicio de BAJO, MALDONADO, MORENO, MOYA y TUDELA, el proceso de la toma de decisiones consiste en: “definir el problema: las alternativas, las características, el criterio y el resultado óptimo (requiere análisis y conocimiento del problema); atribuir la importancia de cada alternativa; establecer la estrategia para ordenar las opciones en función de su ajuste al criterio (organización y planificación); y ejecutar la estrategia de búsqueda”.⁵⁶

Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica

Para aplicar los conocimientos adquiridos a la práctica, es preciso ejecutar procesos de transferencia (esto es, utilizar los conocimientos adquiridos en una situación para realizar una tarea nueva). Se consigue, así, utilizar los conocimientos teóricos adquiridos a situaciones y problemas extraídos de la vida real.

Según VANLEHN, dicha transferencia tendrá lugar cuando concurren las siguientes circunstancias: detección de la similitud entre la situación real con el conocimiento aprendido; recuperación del conocimiento apropiado de forma deliberada y espontánea; realización de un proceso de correspondencia entre el nuevo problema y el ejemplo conocido; aplicación del principio para el que se ha establecido la correspondencia; y generalización, de forma que el nuevo problema pueda servir de ejemplo.⁵⁷

2.4. Repercusiones del enfoque de la docencia universitaria por competencias

El enfoque de la docencia universitaria por competencias tiene repercusiones, básicamente, en tres niveles: en primer lugar, en relación con la formulación de los títulos (diseño curricular); en segundo lugar, con la aplicación de métodos y actividades de aprendizaje y la utilización de recursos y materiales; y, por último, con el diseño de la evaluación.

2.4.1. Diseño curricular

Así pues, un paso importante en la aplicación del nuevo paradigma docente derivado del EEES consiste en la definición de las competencias,

⁵⁶ BAJO, M^a Teresa, MALDONADO, Antonio, MORENO, Sergio, MOYA, Miguel y TUDELA, Pío: *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*, cit., pág. 13.

⁵⁷ VANLEHN, K.: Cognitive skil acquisition. *Annual Review of Phycology*, 47, págs. 513-539, citado en BAJO, M^a Teresa, MALDONADO, Antonio, MORENO, Sergio, MOYA, Miguel y TUDELA, Pío: *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*, cit., pág. 21.

profesionales o de investigación, que subyacen en cada universidad, en cada titulación, en cada área de conocimiento y en cada asignatura.

En relación con el desarrollo de un currículo por medio de las competencias, RUÉ y MARTÍNEZ señalan tres posibles modelos en función de las diversas necesidades formativas y la concepción de las personas y de sus necesidades formativas: un modelo inspirado en la idea de formación para la producción que pone énfasis en una preparación para el trabajo basada en rutinas, hábitos y en actividades relativamente simples; el modelo del ejercicio profesional que se centra en la idea de funcionalidad de la formación en el ejercicio de una profesión; y el modelo de la formación personal de los profesionales que pone el acento en las personas y en su formación de base.⁵⁸

El proceso para diseñar el currículo, debe partir de la determinación de las competencias de cada titulación en el marco de las fijadas para cada universidad, esto es, debe definirse el perfil del graduado. A continuación, podrán delimitarse aquellas competencias que el docente desea fijar como objetivo de aprendizaje en un área de conocimiento y, en particular, en una asignatura, ya que es la forma de materializar la contribución de cada asignatura al conjunto del proceso formativo del titulado.

Para ello, como indica ARISTIMUÑO, algunas de las preguntas clave que deberá plantearse cada docente son las siguientes: “¿Cómo contribuye mi asignatura al logro de las competencias transversales y de las específicas? ¿Qué competencias estoy logrando con los contenidos que incluye mi asignatura? O, para el logro de las competencias que me propongo, ¿qué contenidos, dinámicas del aula y formas de evaluación son los más adecuadas?”.⁵⁹

Las competencias, tanto las transversales como las específicas, se deben desarrollar, a nuestro juicio, en todas las asignaturas, aunque, evidentemente, no todas las competencias van a estar presentes en todas las asignaturas ni con el mismo grado de desarrollo, dadas las particularidades de cada una de las materias, el ciclo formativo en el que se encuadran y, en menor medida, la experiencia profesional del profesor al respecto. Por lo tanto, no debería hacerse un reparto de las competencias de la titulación entre las diferentes asignaturas para su concreto desarrollo, de forma coordinada y con la participación de todos los docentes en este proceso. Por otro lado, existen competencias que serán desarrolladas y se conseguirán no sólo al final del proceso formativo, sino a lo largo del mismo.⁶⁰

La definición de competencias en una asignatura debe realizarse de forma operativa de manera que permita al estudiante saber qué se espera de él al finalizar el curso y cómo se le va a evaluar. El grado de concreción de las competencias, puede ser mayor o menor, dependiendo de cada asignatura y los indicadores de su logro serán, en consecuencia, diferentes. Determinar el

⁵⁸ RUÉ DOMINGO, Joan y MARTÍNEZ, Maite: *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*, cit., págs. 16 y 17.

⁵⁹ ARISTIMUÑO, Adriana: *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?*, cit., pág. 8.

⁶⁰ En el mismo sentido se pronuncia ARISTIMUÑO, Adriana: *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?*, cit., pág. 6.

grado de concreción de cada capacidad, así como el nivel de su desarrollo (alto, medio, bajo), requiere de un proceso importante de reflexión por parte del docente o equipo de docentes de una asignatura, ya que, en ocasiones, puede ser una tarea difícil. Por ejemplo, la competencia de resolución de problemas, puede concretarse en una asignatura en la resolución de problemas de naturaleza tributaria; o la competencia de gestión de la información puede concretarse en la búsqueda de jurisprudencia sobre la práctica de las notificaciones.

Por último, también debe destacarse la influencia que el diseño de las asignaturas por competencias puede tener sobre la configuración de los practicum. En efecto, como muchas de las competencias profesionales que hasta ahora se venían desarrollando en los practicum pasarán ahora a desarrollarse en un estadio previo, esto es, en el resto de las asignaturas de la titulación, es necesario reflexionar sobre los cambios en su planteamiento.

2.4.2. Metodologías y recursos de aprendizaje

Las competencias, que consisten, como se ha visto, en la capacidad de realizar una determinada actividad, sólo pueden ser adquiridas y desarrolladas por la vía de ponerlas en práctica. Las competencias no tienen por qué ser innatas en el estudiante. El objetivo formativo es, pues, desarrollarlas a través de metodologías y recursos adecuados en contextos lo más parecidos a la realidad, pues no debe olvidarse que en este modelo la formación debe ponerse en relación con la complejidad que los estudiantes pueden encontrar en la vida cotidiana. No obstante, si un estudiante tiene una competencia innata, la desarrollará mejor que otro que no la tenga y, posiblemente, la calificación a obtener será también mejor. En consecuencia, dado que los ritmos de adquisición de las competencias pueden ser diferentes, cobra una especial importancia el seguimiento y tutorización individualizada de los estudiantes.

Por lo tanto, las competencias requieren de métodos docentes que vayan en esta línea. Es preciso un nuevo paradigma docente. En este sentido, señala POBLETE que “el enfoque de las competencias modifica los puntos de vista convencionales sobre la forma de aprender y de enseñar, pues el aspecto central, como vimos, no es la acumulación primaria de conocimientos, sino el desarrollo de las posibilidades que posee cualquier individuo, mediante fórmulas de saber y de saber hacer contextualizadas”.⁶¹ Ahora bien, debe tenerse en cuenta que los mismos objetivos de aprendizaje y competencias pueden ser conseguidos utilizando diversos métodos y técnicas de enseñanza y aprendizaje y de evaluación.⁶²

Hoy en día, la actividad principal que realizan los estudiantes en el aula, generalmente, es la de escuchar la lección del profesor y tomar apuntes o bien simplemente escuchar la lección sin tomar apuntes. Muy de lejos, otras

⁶¹ POBLETE, Manuel: *La enseñanza basada en competencias. Competencias generales*. Seminario Internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior. Universidad de Deusto, julio 2003.

⁶² GONZÁLEZ FERRERAS, Julia y WAGENAAR, Robert: *Tuning Educational Structures in Europe. Una respuesta de las universidades al reto del proceso de Bolonia*, cit., pág. 120.

actividades que realizan en el aula son las prácticas y presentaciones de trabajos. Pero, incluso en las clases prácticas, la actividad que más ocupa el tiempo del profesor es la explicación de la lección. Como señalan PÉREZ, POZO y RODRÍGUEZ, “las aulas son aún espacios de enseñanza unidireccional, en los que un profesor explica o incluso dicta desde una tarima ante filas de bancos, en los que alumnos anotan en silencio (o al menos eso espera el profesor) las explicaciones recibidas, para devolverlas con la mayor fidelidad posible el día del examen, en que esos alumnos deben demostrar en silencio aún más riguroso, que tienen el conocimiento que en su día transmitió el profesor”.⁶³

Fuera de las aulas, una de las actividades que más tiempo les lleva a los estudiantes es la de pasar a limpio los apuntes o a hacer resúmenes o esquemas de los apuntes tomados en clase. Por otro lado, al estudiante se le exige para la superación de la asignatura la repetición de los contenidos vertidos en el aula o en un manual.⁶⁴

Las clases magistrales o unas prácticas tan teóricas no son adecuadas para el aprendizaje por competencias, ya que no permiten aplicarlas. Por ello, deberá cambiarse la metodología docente, que debe estar orientada a este propósito.⁶⁵

Así pues, fruto de la implantación de las competencias, las clases deberían dejar de ser magistrales, como mecanismo de transmisión de conocimientos del profesor al estudiante, para aplicar la combinación sucesiva de diferentes metodologías docentes y actividades que permitan ejercitar las diferentes competencias: tutorías, seminarios, trabajos de investigación,... Ello implica también que el estudiante deberá intervenir en clase y deberá llegar preparado a la clase para estar en condición también de ser evaluado continuamente.

Asimismo, es preciso facilitar al estudiante los recursos necesarios y dotarle de materiales didácticos que le faciliten el aprendizaje autónomo. Materiales que, a ser posible, deberían estar elaborados por el docente o, mejor aún, por el equipo de docentes de un área de conocimiento.

Por último, debe destacarse que se hace precisa una labor previa de planificación de la acción docente en aras a su calidad, ya que, al planificar el docente, define las competencias y resultados a obtener y decide cómo y cuándo se van a lograr. Por lo tanto, la planificación facilita la valoración de la

⁶³ PÉREZ ECHEVARRÍA, P., POZO, Juan Ignacio y RODRÍGUEZ, B.: *Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje*, en “La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía”, Síntesis-UAB, Madrid, 2003, pág. 34.

⁶⁴ En efecto, así se desprende de análisis realizado por la Universitat Pompeu Fabra de los estudios de Derecho y de los estudios de Relaciones Laborales y Ciencias Empresariales: *La metodología docente y el crédito ECTS en los estudios de Derecho* (2005) y *La metodología docente y el crédito ECTS en los estudios de Relaciones Laborales y Ciencias Empresariales* (2005).

⁶⁵ A juicio de BAJO, MALDONADO MORENO, MOYA y TUDELA, “el concepto de competencia pone el acento en los resultados del aprendizaje, en lo que el alumno es capaz de hacer al término del proceso educativo y en los procedimientos que le permitirán continuar aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida”. (En BAJO, M^a Teresa, MALDONADO, Antonio, MORENO, Sergio, MOYA, Miguel y TUDELA, Pío: *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*, cit., págs. 1 y 7).

consecución de los objetivos, ayuda a organizar de forma eficaz el tiempo y los recursos didácticos, permite la coordinación entre los distintos docentes de una misma asignatura y entre distintas asignaturas de la titulación y sirve de orientación al estudiante en su proceso de aprendizaje. De ahí la necesidad de que dicha planificación sea comunicada al inicio del período lectivo a los estudiantes y al resto de docentes. La planificación puede materializarse a través de diferentes documentos (plan docente, guías docentes...) y se puede realizar a través de distintas vías: en la web de la asignatura, en un tablón, en un documento en papel...

2.4.3. Diseño de la evaluación

En relación con la repercusión de las competencias en la evaluación, debe señalarse que lo que se evalúa no es la competencia en sí misma, sino su ejercicio por parte del estudiante. Asimismo, la forma de evaluar las competencias condiciona la consecución real de la competencia. Como señala SANS, “la evaluación de los aprendizajes no es simplemente una actividad técnica o neutral, sino que constituye un elemento clave en la calidad del aprendizaje, ya que condicionará su profundidad y nivel”.⁶⁶

La evaluación debe, por consiguiente, estar dirigida a poner en práctica las competencias. Con lo cual, se deben producir cambios tanto en cuanto al sistema de evaluación seguido (evaluación formativa, sumativa...), como en el planteamiento de las distintas actividades de evaluación. A este importante tema dedicamos los capítulos siguientes.

⁶⁶ SANS MARTÍN, Antoni: *La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos*, Cuadernos de Docencia universitaria, nº 2, ICE-Universidad de Barcelona, 2005, pág. 8.

3. La evaluación

La evaluación tiene por objetivo la valoración de la calidad de aprendizaje conseguido por el estudiante.⁶⁷ El proceso básico seguido para evaluar es el siguiente: en primer lugar, se recoge información; a continuación, se aplican determinados criterios de calidad para, finalmente, emitir un juicio sobre la calidad del aprendizaje, expresado mediante una calificación. No obstante, la evaluación adquiere una nueva dimensión al girar el aprendizaje en torno al estudiante.

La implantación del crédito europeo en las titulaciones y en las diferentes asignaturas supone replantearse alternativas de evaluación y realizar un cálculo del esfuerzo que ha de realizar el estudiante, ya que su trabajo se convierte en el eje de la organización de la actividad docente. En consecuencia, la evaluación debe estar centrada en lo que se ha aprendido, no en lo que se sabe.

Los créditos europeos se consiguen cuando el estudiante supera la evaluación establecida en cada asignatura. En efecto, como señala el art. 5.1 del Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, “la obtención de los créditos correspondientes a una materia comportará haber superado los exámenes o pruebas de evaluación correspondientes”.

Ahora bien, en este nuevo escenario, en el que han cambiado las funciones del profesor y del estudiante, el primero continúa manteniendo su papel evaluador del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

En este sentido, es necesario reflexionar sobre el sistema de evaluación, ya que debe estar correctamente diseñado para permitir valorar si el estudiante ha alcanzado, como objetivo, no sólo los conocimientos sino también las competencias previamente definidas por el profesor para una materia concreta.⁶⁸

A este respecto, no hay que olvidar que la forma de evaluar las competencias condiciona la consecución real de la competencia y que el sistema de evaluación aplicado condiciona también la forma de estudiar y el tiempo dedicado al aprendizaje. En efecto, en palabras de SANS, “durante el aprendizaje, los alumnos tenderán a procesar la información a un nivel de complejidad coherente con el nivel de complejidad que se exigirá en la futura situación de evaluación (...). Como más profundamente sea procesada la información que se aprende, es decir cómo más esfuerzo organizado se haya invertido en el aprendizaje, mejor será este aprendizaje y será más fácil

⁶⁷ Sobre las relaciones entre el binomio aprendizaje-evaluación y sobre la denominada “cultura de la evaluación”, véanse, entre otros, BERNAD, Juan Antonio: *Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala de estrategias de aprendizaje contextualizado*, Narcea, Madrid, 2000, págs. 14 a 26; y DOCHY, Filip, SEGERS, Mien y DIERICK, Sabine: Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación, RED-U, vol. 2, nº 1, págs. 14 y 15 (disponible en <http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/redu>).

⁶⁸ En cuanto a la importancia de replantearse el sistema de evaluación cuando se produce una innovación educativa, véase COLL, César; BARBERÀ, Elena y ONRUBIA, Javier: *La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación*, Infancia y Aprendizaje, nº 90, 2000.

recuperar y aplicar la información. Entonces, como más profunda sea el tipo de pregunta que haga el profesor, más lo será la respuesta de los estudiantes”.⁶⁹

Además, debe ser una evaluación, especialmente, la final, que permita valorar de forma adecuada todo el trabajo que ha realizado el estudiante y que, por coherencia, debe tener una sistemática similar al proceso de aprendizaje que ha realizado el estudiante.

Todo ello tanto en entornos virtuales como en los que no lo son, si bien la problemática subyacente puede resultar desigual en unos y otros. Y sin olvidar la importancia que en este diseño de la evaluación tienen los recursos disponibles para el estudiante y el papel de orientación y dinamización que juega el profesor universitario.

3.1. Concepto y teorías sobre evaluación

La evaluación no es como hace poco tiempo todos pensábamos, una actividad final encargada de cerrar el ciclo de formación de nuestros estudiantes. Ya hemos abandonado la idea de que la evaluación es una actividad posterior realizada al final y a parte de la actividad formativa. Hoy en día hemos entendido la evaluación como un proceso integrado e interrelacionado con el proceso de formación. De un único modo de evaluar hemos pasado a distintos tipos de evaluación, tarea no exenta de cierta complejidad, que intentaremos brevemente resumir.

La primera definición de evaluación nos la ofreció Ralph W. Tyler en el año 1942. Esta primera definición rezaría más o menos como sigue: “Evaluar es el proceso que tiene por finalidad valorar en qué medida se han conseguido los objetivos que se habían previsto o en otros términos, valorar el cambio ocurrido como efecto de la formación”.⁷⁰

Actualmente, los expertos consideran superada dicha definición. Se considera especialmente restrictiva y nos proponen otras en las que se recogen la pluralidad de perspectivas que durante los años 70 y 80 se fueron generando. En nuestros días la evaluación se suele plantear como un proceso íntimamente ligado a la formación, desde el momento inicial de la planificación hasta la comprobación de sus resultados, que tiene como objetivo detectar aquellos elementos que funcionan correctamente y cuáles no, con la finalidad última de garantizar la calidad global del proceso de formación. Se ha pasado de una evaluación centrada en los productos a una evaluación centrada en los procesos.

Una posible definición en este sentido de evaluación sería la siguiente: “La evaluación es un proceso sistemático de obtener información objetiva y útil en la que 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

⁶⁹ Además, señala este autor que “la dificultad de las preguntas de un examen está relacionada con la finalidad de la prueba según sea diagnóstica, formativa, sumativa, de velocidad o de potencia máxima”. (SANS MARTÍN, Antoni: *La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos*, cit., págs. 7 y 8).

⁷⁰ CABRERA, F.A. *Evaluación de la formación*, Síntesis, Madrid, 2003, pág.16

pertinentes y para promover el conocimiento y comprensión de las razones de los éxitos y los fracasos de la formación”.

De modo que nos hallamos ante una definición de evaluación que ha dejado de centrarse en la legitimación del estudiante para poner el acento en la optimización del proceso. La finalidad del proceso no es otorgar una nota, sino conseguir un aprendizaje.

Los primeros años de la educación *on line* se han llevado a cabo desde un marco conceptual conductista/cognoscitiva⁷¹, sin embargo, las últimas recomendaciones de los expertos nos proponen hacerlo en el futuro desde aproximaciones constructivistas,⁷² sin por ello abandonar radicalmente las bondades de las teorías más tradicionales. Las teorías constructivistas, advierten los metodólogos, son más adecuadas al nuevo marco europeo de educación superior.⁷³ El EEES pretende que el estudiante adquiera a lo largo de su formación unas determinadas competencias que lo preparen para la vida profesional lo que exige un diseño curricular por competencias y un material docente adecuado a la consecución de dichos objetivos. Este nuevo escenario, que pone más énfasis en lo que aprende el estudiante, que en lo que le enseña el profesor debe incluir una nueva manera de enfocar la evaluación del proceso de aprendizaje del estudiante que tenga realmente en cuenta la adquisición de las mencionadas competencias y habilidades.

Tradicionalmente, la evaluación se ha orientado más hacia el resultado, condicionada por un enfoque conductista. Actualmente los especialistas consideran más apropiado desarrollar sistemas de evaluación orientados hacia el proceso. Ello permite ir introduciendo mejoras constantes en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Éste es el motivo por el cual el concepto de evaluación continua ha ido ganando terreno hasta convertirse en el centro del proceso de evaluación más próximo a los enfoques constructivistas. La evaluación continua se adopta como una estrategia de evaluación formativa más orientada al proceso de aprendizaje que a una valoración puntual.

Si se parte de una visión constructivista, según la cual el conocimiento es algo que se construye, el aprendizaje es un proceso de creación de significados a partir de la nueva información y de los conocimientos previos, un proceso de transformación de las estructuras cognitivas del estudiante como consecuencia de la incorporación de nuevos conocimientos. Para su evaluación, es preciso realizar acciones evaluativas que pongan en juego la significatividad de los nuevos aprendizajes, evitando, de este modo, los

⁷¹ Para una clara exposición de sus logros y limitaciones véase BERNAD, J.A. *Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala de estrategias de aprendizaje contextualizado*, cit, págs. 13-26.

⁷² BIGGS, John: *Calidad del aprendizaje universitario*, Narcea, Madrid, 2005.

⁷³ El constructivismo tiene una larga historia en la psicología cognitiva, siendo Jean Piaget una figura crucial del mismo. En la actualidad, presenta varias formas: individual, social, cognitivo, postmoderno. Las posiciones constructivistas han ido reclamando progresivamente más protagonismo en los últimos años en el ámbito de los procesos, entornos y objetos virtuales de enseñanza. Véase BANNAN-RITLANS, B. DABBAGH, N. y MURPHY, K. *Learning object systems as Constructivist Learning Environments: Related Assumptions, Theories and Applications* en WILEY, D.A (Ed) *The Instructional Use Of Learning Objects* (disponible en <http://reusability.org/read/chapter/wiley/doc>).

ejercicios memorísticos en los que solo se consigue poner en marcha la capacidad de reconocer y evocar.

El constructuivismo de orientación sociocultural es una perspectiva que establece que la construcción del conocimiento es un proceso complejo que se lleva a cabo a través de la relación entre tres elementos:⁷⁴ el estudiante que aprende a través del ejercicio de una actividad mental de carácter constructivo, el contenido objeto de enseñanza y aprendizaje y el docente que ayuda al estudiante en el proceso de construcción progresando en el grado de significado sobre lo que aprende, siendo progresivamente más capaz de dotarlo de sentido. De modo que docente, estudiante y contenido configuran un triángulo interactivo.

Este proceso de construcción personal del conocimiento se realiza en función de un amplio abanico de elementos que confirman la estructura cognitiva del estudiante: capacidades cognitivas básicas, conocimiento específico, de dominio de estrategias de aprendizaje, factores afectivos.... La enseñanza se construye sobre lo conocido. En el aprendizaje profundo, el nuevo aprendizaje se conecta con el antiguo, por lo que hay que explotar al máximo las interconexiones.

En los entornos virtuales es preciso que la interacción no se reduzca a la interacción entre contenidos y estudiante sino que es preciso poner en relación los tres elementos siguientes: la actividad mental constructiva del estudiante, la ayuda continuada de quien enseña y el contenido objeto de enseñanza-aprendizaje.⁷⁵

Un elemento determinante del éxito de la evaluación es si ésta se enfoca de forma coherente con el resto de elementos del proceso de aprendizaje y si se corresponde con los principales objetivos de aprendizaje.

3.2. Clases

En función de los objetivos de aprendizaje pueden distinguirse diferentes tipos de evaluación. Estos tipos de objetivos son de conocimiento, de habilidades, así como de hábitos y actitudes.

Los objetivos de conocimiento hacen referencia a “conocer”, recuerdo de hechos, términos, procesos métodos estructuras, etc. El principal propósito de esta clase de objetivos está relacionado con el aumento de conocimiento teórico del saber de un área. Implica adquisición de información, comprensión de información y cambio conceptual.

⁷⁴ MAURI, ONRUBIA, COLL, COLOMINA: *La calidad de los contenidos educativos reutilizables; diseño, usabilidad y prácticas de uso*, RED Revista de Educación a Distancia, número monográfico II, 2005 (disponible en <http://www.um.es/aed/red/M2>).

⁷⁵ Al respecto, véase, entre otros, DELGADO GARCÍA, Ana M^a y OLIVER CUELLO, Rafael: *Enseñanza del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación*, cit.; y ONRUBIA, J. (2005) *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*, RED Revista de educación a distancia, número monográfico II, 2005 (disponible en <http://www.um.es/ead/red/M2>).

Los objetivos de habilidades se refieren a “saber hacer” y “saber estar”, dominio de habilidades manuales, cognitivas o sociales. Estos objetivos implican cómo aplicar los conocimientos para actuar ante una situación dada. De ahí que conlleven la adquisición de técnicas y de estrategias.

Por último, los objetivos de hábitos y actitudes consisten en “saber ser”. Es un objetivo integrador de aprendizajes anteriores y necesariamente contextualizado en situaciones propias de la profesión.

Según la finalidad y el momento en que se realiza la evaluación, pueden distinguirse las siguientes clases: una evaluación diagnóstica o inicial, una evaluación formativa y una evaluación sumativa o final.

La evaluación diagnóstica o inicial pretende ajustar el punto de partida de la formación a los niveles reales de conocimientos y habilidades, con el fin de elegir la secuencia formativa que mejor se adapte a estos niveles. Este tipo de evaluación puede realizarse por escrito a través de una prueba o un cuestionario, o bien a través de la observación de la reacción de los estudiantes ante una explicación.

Por su parte, la evaluación formativa se utiliza con fines de retroinformación que puede servir tanto para mejorar el aprendizaje de los estudiantes como para mejorar la enseñanza impartida. La evaluación formativa es un buen sistema de aprendizaje. Permite identificar los errores en el proceso, ajustándolo y orientándolo.

Las características de esta clase de evaluación son, en primer lugar, que se debe realizar mientras dura el proceso para que la mejora pueda incidir en él; en segundo lugar, que debe detectar los aprendizajes adquiridos y también las lagunas; y, finalmente, que debe proporcionar un *feed-back* tanto al estudiante como al profesor

En este tipo de evaluación favorece la “práctica distribuida” del aprendizaje frente a la tradicional “práctica masiva”. Esta última implica grandes volúmenes de información en períodos muy cortos de tiempo que el estudiante debe asimilar. En cambio, la evaluación formativa promueve el ritmo de estudio establecido por el profesor lo que favorece la denominada práctica distribuida que consiste en el estudio de unidades de aprendizaje reducidas y distribuidas a lo largo de amplios periodos de tiempo.

La evaluación progresiva o continua utiliza los resultados obtenidos durante el curso al hilo del aprendizaje y con fines de calificación.

La última clase de evaluación, la sumativa o final, se utiliza para calificar a los estudiantes al acabar una unidad o para la expedición del título. Se focaliza en el aprendizaje como producto acabado, con la finalidad de verificar el logro de los objetivos del proceso educacional. No incide de manera directa en la mejora de los estudiantes evaluados. Sirve para acreditar y promocionar.

Por otra parte, conviene poner de relieve que en los últimos tiempos ha surgido un movimiento, denominado evaluación alternativa, que pone el acento en métodos que facilitan la observación directa del trabajo de los estudiantes.⁷⁶

⁷⁶ Para profundizar en este tema, véase MATEO ANDRÉS, Joan y MARTÍNEZ OLMO, Francesc: *La evaluación alternativa de los aprendizajes*, Cuadernos de Docencia Universitaria, nº 3, ICE-Universidad de Barcelona, 2005, págs. 14 y ss.

En esta línea, se ha traspasado el control de la evaluación del profesorado al estudiante. El agente de la evaluación ya no es únicamente el profesorado, sino que los estudiantes pasan a ejercer un papel importante en su propia evaluación o la de sus compañeros. Ello exige que el estudiante se apropie de los objetivos de aprendizaje y los criterios que se utilizarán para la evaluación. Se trata de una evaluación formativa, compatible con la evaluación continua.⁷⁷ que parte de la teoría de aprendizaje que considera que la ejecución es mejor cuando se conocen las metas, se conocen los criterios y los estándares que se tendrán en cuenta. A partir de aquí se promueve la autoevaluación y se estimulan los procesos de coevaluación entre estudiantes y profesor (evaluación por portafolios) o entre ellos entre sí (evaluación entre iguales).⁷⁸

3.3. La conveniencia de un sistema de evaluación continua

Tradicionalmente, la evaluación ha estado centrada en la etapa final del aprendizaje y el estudiante suele enfocar su aprendizaje en función del tipo de evaluación seguida; además, generalmente, está concebida para aprobar más que para aprender.⁷⁹

No obstante, el profesor, no sólo ha de evaluar al final del proceso de aprendizaje la asimilación de conocimientos y el desarrollo de competencias por parte de los estudiantes, sino que a lo largo del curso ha de proponer con cierta periodicidad actividades, de carácter evaluable, que faciliten la asimilación y desarrollo progresivos de los contenidos de la materia y de las competencias a alcanzar, respectivamente. Se trata del *learning by doing*. De esta forma, la evaluación se convierte en continua o progresiva y el profesor puede realizar un mayor y mejor seguimiento del progreso en el aprendizaje del estudiante, ya que permite una valoración integral.⁸⁰ Se trata, en suma,

⁷⁷ MATEO considera que se ha de superar la visión independiente de las pruebas evaluativas y que la nueva evaluación debe basarse en un uso plural e integrado de las perspectivas evaluativas. (En MATEO ANDRÉS, Joan y MARTÍNEZ OLMO, Francesc: *La evaluación alternativa de los aprendizajes*, cit., pág. 20).

⁷⁸ Sobre estos tipos de evaluación pueden verse, entre otros, KING, Sherry P. y RUFF, David J.: *Los portafolios, los trabajos de los alumnos y la práctica docente*, en "La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes", Paidós, Buenos Aires, 2004.

⁷⁹ En relación con las clases de evaluación, puede consultarse, entre otros, BARBERÀ GREGORI, Elena: *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*, Edebé, Barcelona, 1999, págs. 35 a 37; CABRERA, A. Flor: *Evaluación de la formación*, cit., págs. 17 a 36; LÓPEZ MOJARRO, Miguel: *La evaluación del aprendizaje en el aula*, Edelvives, Madrid, 2001, págs. 29 a 32; y STUFFLEBEAM, Daniel L. y SHINKFIELD, Anthony, J.: *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Paidós, Madrid, 1987.

Por otro lado, puede encontrarse una selección de las aportaciones más recientes en materia de evaluación en ROSALES, Carlos: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Narcea, Madrid, 2000, pág. 21.

Por último, en relación con la problemática actual y la complejidad de la evaluación, véase SANTOS GUERRA, Miguel Ángel: *20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad Española*, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 2, 1999.

⁸⁰ La falta de adopción del sistema de evaluación continua en muchas de las titulaciones universitarias es constatada en el análisis realizado por la Universitat Pompeu Fabra de los estudios de Derecho y de los estudios de Relaciones Laborales y Ciencias Empresariales: *La*

siguiendo las teorías constructivistas del conocimiento, de apostar por un aprendizaje significativo.

El sistema de evaluación continua, presenta, sin duda alguna, ventajas tanto para el estudiante como para el profesor. En efecto, aquellos estudiantes que participan en la evaluación continua tienen mayores garantías de superar la asignatura que el resto: en primer lugar, porque han asimilado de forma gradual los contenidos más importantes de la materia y porque han desarrollado también de forma gradual las competencias de la asignatura; en segundo lugar, porque conocen la forma de evaluar del profesor, saben qué es lo que más valora el profesor de las respuestas y cómo lo valora.

En tercer lugar, el estudiante recibe información sobre su propio ritmo de aprendizaje, siendo capaz de rectificar los errores que ha ido cometiendo, encontrándose en condiciones de reorientar su aprendizaje y, en definitiva, implicándose de forma más motivada en su propio proceso de aprendizaje. Y, en último lugar, la evaluación continua ha de servir de preparación a los estudiantes de cara a la prueba final de evaluación, ya que, por coherencia, el examen final tendrá la misma estructura que las actividades propuestas a lo largo de todo el curso.

En palabras de BIGGS, “cuando aprendemos algo, intervienen los tres sistemas (memoria procedimental, episódica y semántica): aprendemos lo que hacemos, dónde lo aprendemos y cómo describir lo que aprendemos”.⁸¹

La mayoría de las personas aprende... ⁸²
El 10 % de lo que lee
El 20% de lo que oye
El 30% de lo que ve
El 50% de lo que ve y oye
El 70% de lo que habla con otros
El 80% de lo que utiliza y hace en la vida real
El 95% de lo que enseña a otras personas

A su vez, como señala LÓPEZ MOJARRO, la evaluación continua proporciona al profesor información que le permite: intervenir para mejorar y reorientar el proceso de aprendizaje, ya que dispone de una visión de las dificultades y progresos de los estudiantes en el mismo, informar sobre el mismo y, finalmente, calificar el rendimiento del estudiante.⁸³

metodología docente y el crédito ECTS en los estudios de Derecho (2005) y *La metodología docente y el crédito ECTS en los estudios de Relaciones Laborales y Ciencias Empresariales* (2005).

⁸¹ BIGGS, John: *Calidad del aprendizaje universitario*, cit., pág. 106.

⁸² Tabla atribuida, según BIGGS, a William Glasser, citado en Association for Supervision and Curriculum Development Guide 1988 (BIGGS, John: “Calidad del aprendizaje universitario”, cit., pág. 106).

⁸³ LÓPEZ MOJARRO, Miguel: “*La evaluación del aprendizaje en el aula*”, cit., pág. 19. En el mismo sentido, véase CASTILLO ARRENDONDO, Santiago y CABRERIZO DIAGO, Santiago: *Prácticas de evaluación educativa*, Person Educación, Madrid, 2003, pág. 14.

Por todas estas razones, consideramos que la introducción de las competencias en la docencia universitaria constituye una buena oportunidad de potenciar la evaluación continua. Es más, creemos que constituye el mejor método de evaluar el correcto desarrollo de las competencias. En efecto, solamente se puede evaluar una competencia si ponemos al estudiante en situación de que las evidencie y solamente se pueden evidenciar si se desarrollan durante un período de tiempo.

Fruto de la mencionada conveniencia de aplicar el método de evaluación continua, se hace patente la necesidad de fomentar su seguimiento entre los estudiantes. Evidentemente, no se puede obligar a un estudiante a seguir la evaluación continua, ya que a éste le asiste el derecho a realizar una prueba de evaluación final, pero debe, en la medida de lo posible, incentivarse la participación de los estudiantes en el sistema de evaluación continua.

Para ello, pueden seguirse varias técnicas: desde realizar un planteamiento flexible de la misma hasta atribuir un valor importante a la nota de evaluación continua para calcular la nota final. En cualquier caso, resulta básico que el profesor al inicio del período lectivo insista en las ventajas que para los estudiantes va a reportarles el seguimiento de este sistema evaluativo.

Por otra parte, debe apuntarse que si la evaluación continua está bien diseñada, especialmente si es acumulativa o existe una prueba final que engloba los conocimientos adquiridos y las competencias desarrolladas en las actividades anteriores, debería poderse superar la asignatura sin necesidad de realizar una prueba de evaluación final. O, como mínimo, la prueba final de evaluación debería ser testimonial para los estudiantes que han superado la evaluación continua en comparación con aquellos estudiantes que no la han superado.

3.4. Algunas cuestiones prácticas de la implementación de un sistema de evaluación continua

Los profesores que hemos trabajado de manera aislada implementando el sistema de evaluación continua, coincidimos en que la experiencia nos ha demostrado que la utilización de este sistema de Evaluación en una asignatura concreta suele provocar ciertas disfunciones en el resto de las asignaturas que simultáneamente cursan los estudiantes.

Cuando se implanta el sistema de evaluación continua en una asignatura determinada, el efecto casi siempre inmediato es el aumento del rendimiento académico de los estudiantes en esa asignatura concreta, sin embargo el resto de asignaturas de esos mismos estudiantes suelen mostrar niveles de seguimiento y de aprovechamiento inferiores respecto a los resultados de cursos anteriores. Este hecho no debe llevarnos a una decisión precipitada y equivocada sobre los peligros de la evaluación continua, sino que debe hacernos reflexionar con detenimiento sobre las posibles causas de este fenómeno. Los profesores que hemos trabajado con sistemas de evaluación continua estamos de acuerdo en que éste es un defecto provocado precisamente por la bondad del sistema.

Por este motivo, a partir de estas experiencias se recomienda que la implantación del sistema de evaluación continua debe ser un proceso reflexionado y bien coordinado entre los diferentes profesores de las asignaturas que cursan los estudiantes durante el periodo lectivo. De modo que en el momento de implantar este sistema deben tenerse en cuenta, además de aspectos puramente académicos, algunos aspectos organizativos, como la coordinación entre los responsables de las diferentes asignaturas, para conseguir, por ejemplo, cuestiones tan prácticas como una adecuada temporización de las actividades de las diferentes asignaturas que simultáneamente cursan los estudiantes.

Otra de las consecuencias no deseadas de la implantación de un sistema de evaluación continua y que, a partir de nuestra experiencia, podemos advertir de sus peligros, es que el estudiante, pese a trabajar más y mejor con este sistema, acaba rechazando otros sistemas de evaluación, que tradicionalmente hemos considerado muy útiles. Hemos constatado, por tanto, que el sistema de evaluación continua puede llevar a los estudiantes a percibir negativamente otros sistemas de evaluación, que en ocasiones son imprescindibles como por ejemplo el examen final. Se trata, por consiguiente, de un aspecto al que la institución debe anticiparse.

La evaluación continua consiste, básicamente, en proponer al estudiante una serie de actividades evaluables que deberá ir realizando a lo largo del curso con la doble finalidad de planificar (pauta el ritmo de trabajo de los estudiantes) y evaluar su proceso de aprendizaje para la obtención de una calificación que permite superar la asignatura. Una parte importante de la tarea del profesor cuando implanta este sistema consiste, precisamente, en la corrección de las actividades que realiza el estudiante.

Para rentabilizar al máximo esta tarea de corregir, a veces algo ingrata, proponemos un método que consideramos de gran utilidad. Se trata de elaborar un documento que denominamos de *soluciones* en el que el profesor inmediatamente después de haber redactado el enunciado de la actividad, expone de manera clara cómo el estudiante debería haber resuelto la actividad. Esta enojosa tarea permite al profesor saber con certeza que la actividad propuesta se adapta a su objetivo inicial y, además, le permite conocer de manera bastante aproximada la dificultad y el tiempo que la elaboración de la actividad comportará a los estudiantes.⁸⁴ Este documento de soluciones se entrega a los estudiantes una vez que éstos ya han realizado la actividad. La finalidad última de este documento, no es únicamente proporcionar un criterio objetivo para otorgar una calificación, sino que persigue fomentar el sistema de autoevaluación del estudiante como paso previo para estimular el proceso de reflexión sobre su propio aprendizaje.

El estudiante, una vez ha realizado y entregado su actividad, acude con impaciencia al documento para comprobar si sus respuestas se ajustan al modelo redactado por el profesor. Este paso propicia la reflexión crítica del estudiante sobre su propio trabajo. La corrección de la actividad se concluye con el retorno que el estudiante recibe del profesor sobre su actividad. Y en este sentido, somos plenamente conscientes, pese a las dificultades reales que

⁸⁴ Sobre este tema, véase *infra* el apartado 4.3. “Elección de actividades de evaluación continua”.

ello supone, que el éxito de la evaluación continua es directamente proporcional a la personalización del retorno que el estudiante recibe del profesor sobre el trabajo que ha realizado.

Para cualquier profesional de la docencia es evidente que introducir el sistema de evaluación continua supone aumentar el volumen de trabajo del profesor. El aumento de trabajo que supone para el profesor este tipo de evaluación en relación con la corrección y administración de los resultados a cada estudiante, puede minorarse con la utilización de software especializado o evaluación automatizada.⁸⁵ Un aspecto que la experiencia también ha puesto de manifiesto es que los estudiantes valoran de manera muy positiva la mayor dedicación del profesor en este sistema, hecho que les motiva a estudiar.

La motivación del estudiante es un factor que tradicionalmente las instituciones universitarias no habían tenido en cuenta. La situación actual de la universidad exige que ésta se preocupe por el grado de seguimiento y superación de sus estudiantes. En este contexto, el sistema de evaluación continua se ha convertido en un método para reducir el índice de fracaso en una asignatura y afrontar de manera decidida el problema del abandono.

Las experiencias de implementación de evaluación continua han puesto de manifiesto que este sistema de evaluación impacta en otros aspectos del proceso de aprendizaje. Uno de ellos es que aumenta de forma muy significativa la interacción entre docente y estudiante. Si partimos de un postulado constructivista, lo que el estudiante construye no asegura una construcción óptima de significados y sentidos en relación al nuevo contenido que aprende, de modo que la interacción entre el contenido y el estudiante no garantiza por sí solo formas óptimas de significados y sentidos. El profesor aporta, precisamente, la ayuda que necesita el estudiante para adaptar de manera dinámica y contextual el contenido a aprender.

La interacción entre contenido y estudiante no es solitaria, sino que el proceso aparece mediado por el profesor para seguir de manera continuada el proceso de aprendizaje⁸⁶. Nos parece, por lo tanto, importante dedicar especial atención a la creación de un contexto que facilite la interacción entre los tres elementos. De modo que cuando se introduce este sistema de evaluación en la docencia, la función del docente aumenta en relación con otros sistemas de evaluación tradicional. La evaluación continua amplifica la presencia del docente en el proceso de aprendizaje del estudiante. La evaluación continua constituye una importante herramienta de comunicación e interacción bidireccional entre profesor y estudiante.

⁸⁵ Al respecto, véase LARA ROS, Sonia: *La evaluación formativa a través de Internet*, en "Enseñanza virtual para la innovación universitaria", Narcea, Madrid, 2003, págs. 105 a 117.

⁸⁶ ONRUBIA, J.: *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*, cit., pág. 5.

4. Diseño de la evaluación continua

A la hora de diseñar la evaluación continua pueden destacarse tres elementos clave: en primer lugar, su planificación; en segundo lugar, su información al estudiante (objetivos, criterios de evaluación, número de actividades, recursos, periodicidad, calendario, esfuerzo, publicidad...); y, en tercer lugar, las actividades concretas de evaluación (tipología, criterios de corrección, dedicación horaria, temas abordados...).

En este contexto, se hace necesario realizar un análisis comparativo de la evaluación continua, tanto en los entornos virtuales como en los presenciales que permita identificar las peculiaridades que la misma posee en cada uno de estos ámbitos a fin de detectar posibles mejoras a introducir en su planteamiento.

4.1. Planificación de la evaluación

La evaluación es un proceso no improvisado, que requiere, por tanto, de una importante labor previa de planificación. Como indica CABRERA, “la evaluación no se puede identificar con un único acto (pasar un cuestionario o pasar una prueba de rendimiento), sino con un proceso, o mejor decir, con un conjunto de procesos no improvisados ni espontáneos”.⁸⁷

La evaluación se plantea en función de los objetivos que el docente desea que consiga el estudiante. Por consiguiente, no se enfoca en función sólo de los contenidos del programa de la asignatura. Los objetivos de la asignatura constituyen la finalidad del proceso de aprendizaje y pueden referirse a contenidos conceptuales, a habilidades y/o a actitudes que los estudiantes deben desarrollar. Así pues, los objetivos concretan las competencias generales o específicas a desarrollar en cada asignatura (cognoscitivas, habilidades, actitudes...).⁸⁸ Han de estar bien definidos y deben ser objetivos que realmente puedan alcanzarse a lo largo del período lectivo.

Una vez tenemos concretados estos objetivos y competencias de la asignatura, se trata de descender un paso más y pensar a través de qué actividades van a desarrollarlas los estudiantes y cómo se van a evaluar. Por consiguiente, el profesor deberá decidir, en primer lugar, la metodología docente que va a seguir, esto es, deberá especificar qué actividades se van a realizar a lo largo del período docente tanto en el aula como fuera de ella. Y, en segundo lugar, deberá concretar cómo se van a evaluar tales actividades.

A su vez, cada actividad de evaluación deberá concretar los objetivos y competencias a que afecta. El número de actividades y su distribución a lo

⁸⁷ CABRERA, A. Flor: “Evaluación de la formación”, cit., pág. 18.

⁸⁸ En este sentido, MATEO ANDRÉS señala que “a los contenidos académicos clásicos se añaden los contenidos procedimentales y actitudinales, y a todos estos se les complementa con un conjunto de capacidades, habilidades y valores de tipo transversal, que también deberían ser objeto de evaluación”. (En MATEO ANDRÉS, Joan y MARTÍNEZ OLMO, Francesc: *La evaluación alternativa de los aprendizajes*, cit., pág. 13).

largo del período lectivo, se halla condicionada por la concurrencia de varios factores: depende de la extensión del propio período docente, de los créditos de la asignatura, de las competencias que deban desarrollarse, del volumen de estudiantes... Así pues, cada docente deberá valorar cada uno de estos extremos para decidir estas cuestiones.

Asimismo, también es importante que el docente en el diseño de las actividades de evaluación tenga en cuenta los recursos didácticos necesarios para realizarlas, así como la disponibilidad de los mismos para los estudiantes (en la biblioteca, en internet...).

Por otro lado, también debe realizarse el cálculo del esfuerzo que debe realizar el estudiante para superar la asignatura, ya que su trabajo se convierte en el eje de la organización de la actividad docente y sirve como medida del crédito europeo. Lo cual no es tarea fácil y está condicionado por los métodos de enseñanza y aprendizaje y de evaluación utilizados, así como por otros factores como la diversidad actual de los estudiantes.⁸⁹

En este punto, puede afirmarse que si se aplica el sistema de evaluación continua, en principio, el esfuerzo y la dedicación horaria del estudiante será mayor. Ahora bien, debe tenerse en cuenta que dependiendo del tipo de actividad que se proponga, la dedicación del estudiante y el consecuente esfuerzo será mayor o menor (no es lo mismo solucionar un test que un caso práctico), al igual que la forma de preparar tales actividades y la utilización de recursos que puedan implicar también es diferente. Todo ello sin olvidar, como recuerdan RUÉ y MARTÍNEZ, que el tiempo de dedicación del estudiante “no se deriva directamente del enunciado de la actividad, sino de las actividades de aprender, que concretan los propósitos asignados a la actividad en general”.⁹⁰

⁸⁹ A este respecto, LAVIGNE apunta tres posibles métodos de asignación de los créditos europeos, cada uno con sus ventajas e inconvenientes: el método impositivo (de máximos a mínimos o *top-down method*), el método compositivo (de mínimos a máximos o *bottom-up method*) y el método de asignación de créditos en función de los resultados del aprendizaje o competencias. (En LAVIGNE, Richard de: *Los créditos ECTS y los métodos de asignación de créditos*, disponible en http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_gral1.pdf).

⁹⁰ RUÉ DOMINGO, Joan y MARTÍNEZ, Maite: *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*, cit., pág. 49.

Por otro lado, RUÉ señala otros factores que pueden condicionar el volumen de la carga de trabajo del estudiante relacionados especialmente con la metodología docente: “el grado de concreción de un determinado aprendizaje y la dedicación del alumno al mismo variará si esta aproximación es de carácter general o especializado, si determinados aprendizajes se dan al inicio de su formación o se van distribuyendo a lo largo de la formación, si preceden a las prácticas o se dan durante o después de ellas, es decir, por su ubicación en la secuencia general de las enseñanzas. En segundo lugar, el tiempo dedicado será distinto si se acentúan sólo los procedimentales o ambos, es decir, por las finalidades asignadas a la enseñanza impartida”.

Y continúa señalando este autor que “una tercera posibilidad de uso diferenciado del tiempo descansa en la modalidad de enseñanza escogida por parte del profesorado: una formación impartida magistralmente ocupa un tiempo del estudiante que otra resuelta mediante casos, problemas o con propuestas de trabajo en grupo. Un cuarto nivel de consumo de tiempo lo podemos encontrar en la orientación asignada al aprendizaje, según sea orientada al descubrimiento o hacia la reproducción de lo impartido también podrá diferir el tiempo”. RUÉ DOMINGO, Joan: *Conceptuar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ECTS*, Ponencia presentada al XI Congreso de Formación del Profesorado: Europa y calidad docente, ¿convergencia o reforma educativa?, celebrado en Segovia, 17, 18 y 19 de 2005, pág. 9 (disponible en <http://www.um.es/ice/plan-formacion-eees/joan-ponencia.pdf>).

Además, otro factor que influye en el esfuerzo del estudiante es el de la capacidad que tiene cada estudiante para realizar las actividades de evaluación continua, esto es, cada uno tiene su propio ritmo de trabajo y de aprendizaje. Por todo ello, es harto difícil calcular el esfuerzo medio que deben realizar los estudiantes y establecer variables objetivas para cuantificar su dedicación horaria a la realización de las actividades de la evaluación continua. Como mucho, el punto de partida para determinar el esfuerzo medio del estudiante se encuentra en el cálculo del tiempo y la dificultad que supone para el propio docente la resolución de las actividades, ya que es el tiempo que, como mínimo, va a tardar un buen estudiante en realizarlas.

Otro dato que se puede tener en cuenta a la hora de calcular el esfuerzo o la carga de trabajo del estudiante, con las cautelas debidas dada su subjetividad, es el de la opinión de los propios estudiantes recogida en encuestas pasadas por el profesor a lo largo del período lectivo o al final del mismo.⁹¹ En cualquier caso, sobre la base de la experiencia acumulada de cursos anteriores, se puede ir obteniendo algún indicador más o menos objetivo que sirva para recalcular dicho esfuerzo y acercarlo a la realidad.

Sin embargo, no debe olvidarse que en un sistema de evaluación continua, al mismo tiempo, también aumenta el trabajo y la dedicación horaria del docente, no sólo por la preparación de las actividades,⁹² sino también por su corrección y calificación de los resultados, especialmente cuando el número de estudiantes es elevado. Lo cual no siempre va acompañado del merecido reconocimiento a nivel institucional, académico o retributivo.⁹³

⁹¹ Puede mencionarse algún intento de objetivar el trabajo del estudiante como por ejemplo tomando como base la relación entre páginas y tiempo. A este respecto, véase el Informe técnico "El crédito europeo y el sistema educativo español", elaborado por Raffaella Pagani, 2002, pág. 32.

Por su parte, CARBONELL propone que sean los responsables de las titulaciones actuales quienes realicen simulaciones aproximativas para evitar caer en una simple comprensión de contenidos. (En CARBONELL MANILS, Joan: *La aplicación del ECTS. Algunas reflexiones más allá de los documentos*, en "El diseño de programas de formación", Universidad Rovira i Virgili, 9 y 10 de octubre de 2003. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2004, pág. 85).

Asimismo, RUÉ y MARTÍNEZ señalan cinco factores que condicionan el tiempo de aprendizaje: el nivel de desarrollo de la actividad educativa (general, especializado, primer ciclo, segundo...); los contenidos que se pretenden desarrollar (conceptuales, procedimentales, valores...); los tipos de actividad de aprendizaje (teórica, aplicada, de indagación, de elaboración de proyectos...); los tipos de relación enseñanza-aprendizaje (expositiva directa, dirigida, asistida, en cooperación entre estudiantes...); y la modalidad y técnica de evaluación (continua, puntual, de control, autorreguladora, por medio de pruebas tipo test...). (En RUÉ DOMINGO, Joan y MARTÍNEZ, Maite: *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*, cit., pág. 51).

⁹² Un método que puede servir para minorar la carga de trabajo para el profesor en la preparación de actividades de evaluación, consiste en la utilización de herramientas o programas para la creación de ejercicios *on line*, los denominados generadores de ejercicios. Sobre el tema, puede verse SOMOZA FERNÁNDEZ, Marta: *Herramientas para la creación de ejercicios en la web*, Textos universitarios de bibliotecomanía y documentación, nº 14, 2005 (disponible en <http://www.ub.edu/bid>).

⁹³ A este respecto, CARBONELL sostiene que "el nuevo modelo debería partir del hecho de que el horario del profesorado es un todo que en cada momento puede considerarse diferentes distribuciones de acuerdo con las necesidades de la universidad, del departamento y del interesado mismo, en el cual se combina armónicamente el peso de la docencia, el de la investigación y el de la gestión en cada momento de la vida universitaria. Entonces, no sería necesario que todo el mundo hiciera exactamente lo mismo y año tras año: el profesor o la

Por último, debe mencionarse que el profesor debe determinar también el peso que juega la evaluación continua en la nota final. Dependiendo de qué se desee primar más, el proceso o el resultado de aprendizaje, variará el valor que se le asigne. A nuestro juicio, cuando se compagina la evaluación continua con la final, deberían valorarse ambas cosas: por un lado, cómo el estudiante ha progresado en la construcción de su conocimiento y en el desarrollo de las competencias; y, de otro, el resultado final de este proceso. De ahí que pueda atribuirse un valor elevado a la evaluación continua respecto del valor asignado a la prueba final de evaluación; si bien, a estos efectos, no debería realizarse simplemente una operación aritmética, sino que debería valorarse también la progresión del estudiante.

4.2. Información a los estudiantes

Otro tema relacionado con la evaluación, especialmente cuando es continua, es que el estudiante conozca distintos aspectos relacionados con la evaluación: cuáles son los objetivos de la asignatura, ya que va a ser evaluado en atención a tales objetivos; los criterios de evaluación; las actividades que se van a utilizar en la evaluación; los criterios que se aplicarán en la evaluación de cada actividad; el calendario de realización de las actividades; los recursos que se deben utilizar; el tiempo estimado de elaboración de cada una de las actividades...

Es fundamental que el estudiante, para una buena orientación y planificación de su aprendizaje, conozca todos estos extremos a principio de curso, de forma que esté en condiciones de participar de las actividades de la evaluación continua. Lo cual también puede redundar en beneficio de su motivación a la hora de estudiar.

Asimismo, el profesor también se beneficia de dicho conocimiento por parte del estudiante, ya que así puede planificar con tiempo las actividades realizadas en clase: organización de grupos de trabajo para realizar presentaciones orales, seminarios, tutorías... Al mismo tiempo, favorece la coordinación y/o colaboración con el resto del equipo de docentes.

4.3. Elección de actividades de evaluación continua

Las actividades de evaluación han de ser coherentes con el proceso de aprendizaje y la metodología que se haya seguido a lo largo del período docente (clases magistrales, método del caso, aprendizaje basado en problemas, grupos cooperativos, trabajo por proyectos, seminarios, tutorías...) y deben estar diseñadas para fomentar el interés y la motivación y para

profesora debería firmar una especie de «contrato» anual con el director de departamento, que al final del período debería pedirle resultados de acuerdo con su compromiso previo". (En CARBONELL MANILS, Joan: *La aplicación del ECTS. Algunas reflexiones más allá de los documentos*, cit., pág. 84).

estimular la participación del estudiante y la implicación en su aprendizaje.⁹⁴ Pueden ser de una tipología variada en función del tipo de asignatura de que se trate, de la titulación en la que se encuadre y, especialmente, de las competencias que se deseen desarrollar.

No obstante, se trata, en todos los casos, de que el planteamiento de las actividades propuestas responda a un enfoque práctico; que tengan por objeto, por tanto, bien la aplicación concreta de la teoría a un supuesto, bien la reflexión sobre determinados aspectos o bien la relación entre contenidos. Este enfoque proporciona, sin duda, una mejor formación por varias razones. En primer lugar, porque contribuye a la asimilación de los contenidos. En segundo lugar, tiene el valor añadido de que el estudiante es capaz de aplicar el Derecho a situaciones concretas, tal y como lo hará en su futura carrera profesional. En tercer lugar, pueden desarrollarse las distintas competencias de la asignatura. Y, por último, relacionado con el punto anterior, aportan al estudiante la seguridad y confianza necesarias para desempeñar con éxito su profesión.⁹⁵

En relación con este punto, hay que señalar que se ha de pensar bien el tipo de actividad que se propone, ya que cada una de ellas sirve para desarrollar competencias diferentes. Esto es, algunas actividades serán más relevantes que otras para dar satisfacción a los objetivos planteados en la asignatura. En este sentido, sostiene BIGGS, que una actividad se escoge porque es la más adecuada para realizar los objetivos y porque es práctica para utilizarla en su contexto y con los recursos disponibles.⁹⁶

A la hora de diseñar una prueba de evaluación continua, a nuestro modo de ver, debe seguirse el siguiente proceso en el marco de la necesaria planificación de la evaluación continua al principio del período lectivo, tal como se ha señalado anteriormente. En primer lugar, debe procederse a la identificación de los objetivos a conseguir, de las competencias a desarrollar durante el período docente. A continuación, deben seleccionarse las concretas actividades a realizar para, finalmente, determinar los criterios de evaluación.

Diseño de una prueba de evaluación continua
Identificación de los objetivos-competencias a desarrollar
Selección de las actividades a realizar
Determinación de los criterios de evaluación

Así pues, el primer paso consiste en la determinación de las competencias que se desean trabajar en cada una de las pruebas de evaluación continua y en las actividades que la integran, en conexión con los objetivos de la asignatura, sin olvidar que algunas de las competencias

⁹⁴ En relación con las pautas de redacción de las actividades, véase LÓPEZ MOJARRO, Miguel: *La evaluación del aprendizaje en el aula*, cit., pág. 56 a 63.

⁹⁵ Además, no debe olvidarse que para un buen aprendizaje no sólo es necesario la práctica, sino también la motivación. Al respecto, véase HUERTAS, J.A. y AGUDO, R.: *Concepciones de los estudiantes sobre la motivación*, en "La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía", Síntesis-UAB, Madrid, 2003.

⁹⁶ BIGGS, John: *Calidad del aprendizaje universitario*, cit., pág. 107.

requieren generalmente la asimilación de conocimientos previos: resolución de casos prácticos; búsqueda de información, documentación y fuentes; la capacidad de análisis, síntesis y crítica; expresión escrita y oral; trabajo en equipo, utilización de herramientas informáticas....

Es importante tener presente, de un lado, que en todas las pruebas de evaluación continua no tienen porqué trabajarse todas las competencias de la asignatura ni tienen porqué ser siempre las mismas; antes al contrario, conviene ir variando de competencias, dependiendo del tipo de materia de que se trate. Además, debe tenerse en cuenta que lo que se evalúa no es la capacidad en sí misma, sino el ejercicio de esa capacidad por parte del estudiante, es decir, cómo ha sido desarrollada. Asimismo, en cada prueba de evaluación continua, que irá referida a uno o varios temas del programa de la asignatura, deben abordarse todos los contenidos de la materia para que no quede ninguno sin trabajar por parte del estudiante. Por ello, es conveniente que cada prueba esté formada por un conjunto de diferentes actividades.

Actividades que, a nuestro juicio, conviene que sean de una tipología diversa, en primer lugar, porque servirán para desarrollar diferentes competencias; en segundo lugar, porque enriquece el aprendizaje del estudiante; en tercer lugar, porque coadyuva a que el estudiante tenga que utilizar diferentes tipos de recursos: normativa, jurisprudencia, artículos doctrinales, información en disponible en internet, noticias de prensa...; y, finalmente, porque dan más juego al profesor a la hora de dirigir el aprendizaje.

De otro lado, una misma actividad puede ir referida a varias competencias; es más, el hecho de que vaya referida al desarrollo de varias competencias, enriquece la actividad. En cualquier caso, en cada actividad deberían quedar claras cuáles son las competencias que se desarrollan, dado que su correcto desarrollo es precisamente lo que va a evaluar el profesor.

En función de la clase de competencia o habilidad que se persiga, deberá elegirse la tipología de actividad que permita su consecución. El abanico de posibles actividades variará atendiendo a la materia objeto de estudio. En el ámbito jurídico, las actividades pueden consistir en: planteamiento de supuestos prácticos; formulación de preguntas de desarrollo; preguntas tipo test de selección múltiple; proposiciones de verdadero o falso; planteamiento de debates sobre temas de actualidad jurídica; comentario crítico; reseña o recensión; debates jurídicos; búsqueda de información jurídica en internet; elaboración de informes y dictámenes; elaboración de cuadros y esquemas comparativos; redacción de un caso; detección de errores jurídicos; pruebas de completar; cumplimentar formularios jurídicos; presentaciones orales de temas; trabajos de investigación... Tales actividades pueden realizarse individualmente o en grupo, pueden realizarse presencial o virtualmente. En fin, las posibilidades son amplias.⁹⁷

⁹⁷ Para un examen detallado de las características de cada uno de estos tipos de actividades, pueden verse, entre otros, BIGGS, John: *Calidad del aprendizaje universitario*, cit., págs. 205 a 232; PADILLA CARMONA, M^a Teresa: *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*, Editorial CCS, Madrid, 2002, págs. 67 y ss.; SALINAS, Dino: *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*, Graó, Barcelona, 2002, págs. 85 a 110; y SALMON, Gilly: *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*, Eduoc, Barcelona, 2002.

Un último aspecto a abordar en relación con la elección de las actividades es la conveniencia de cambiarlas cada período lectivo, en primer lugar, porque, como se ha señalado anteriormente, deben ser coherentes con los objetivos-competencias y metodologías a alcanzar en la asignatura que pueden estar determinados de forma diferente en uno u otro período docente; en segundo lugar, porque se trata de que el profesor, fruto de experiencias anteriores, vaya mejorando el sistema de evaluación continua; y, en tercer lugar, para evitar la copia o plagio de las actividades resueltas en períodos lectivos anteriores.

Respecto a los criterios de evaluación a aplicar, ha de tenerse en cuenta que debe evaluarse no sólo la adquisición de conocimientos, sino también el correcto desarrollo de las competencias. Por ello, los criterios de evaluación se han de fijar, en coherencia, en función de las competencias y las actividades propuestas. Teniendo en cuenta que todas las actividades han de evaluarse, que no todas las competencias tienen la misma importancia en una materia y que el desarrollo de algunas capacidades requiere una menor dedicación de trabajo y tiempo que otras, la definición de los criterios de evaluación es una tarea nada fácil. Dada su importancia, los criterios de evaluación han de estar redactados de forma muy clara y debe especificarse cuál es el valor de cada actividad respecto del total de la calificación a obtener, especialmente cuando son varios los profesores los que imparten la asignatura.⁹⁸

Por otro lado, el enunciado de la actividad debe ser lo suficientemente claro para evitar posibles confusiones. Además, deberían señalarse, cuando es necesario, los recursos o pautas que necesita el estudiante para resolver la actividad y, sobre todo, debe quedar bien explícito qué es lo que se pide al estudiante. En ocasiones, puede ser útil para el estudiante disponer de ejemplos o de actividades resueltas que le permitan encarar mejor la solución de la actividad de evaluación propuesta.

Y en conexión con lo anterior, debe señalarse que es importante que el profesor realice el esfuerzo de solucionar las actividades de evaluación al tiempo de preparar el enunciado, ya que de esta manera puede más fácilmente valorar el esfuerzo que va a suponer para el estudiante confeccionar las respuestas, como ya se ha señalado. Además, de esta forma, es posible detectar de antemano algún error o clarificar algún aspecto del enunciado de las actividades.

Por otra parte, las soluciones deberían facilitarse siempre al estudiante, de forma oral o escrita. Asimismo, deberían dársele las calificaciones lo antes posible y de forma regular, con los comentarios oportunos (*feedback*) sobre cómo enfocar las actividades o en qué profundizar, a los efectos de poder rectificar y mejorar en las siguientes pruebas de evaluación continua. Por otro lado, eso permite al profesor reconducir también el proceso de aprendizaje.

⁹⁸ A modo de ejemplo, los criterios de evaluación podrían ser del siguiente tenor: “en las actividades no se valora tanto la extensión de la respuesta como la calidad de la misma y, en particular, la justificación, convenientemente razonada y documentada desde el punto de vista jurídico de las soluciones, así como el estilo con el que se redacte la respuesta, cuestión importante para un jurista. En este sentido, sin ser imprescindible, se ponderará la mención tanto de los artículos y normas como de los criterios jurisprudenciales que resulten de aplicación en cada caso”.

Aunque, como se ha señalado, las actividades han de estar pensadas y diseñadas por el profesor, su desarrollo concreto puede estar dirigido no sólo por el propio profesor sino también por la intervención activa de otros estudiantes, como es el caso del debate o las exposiciones orales. Si bien es recomendable que los temas más importantes o más complejos sean abordados por actividades dirigidas exclusivamente por el profesor, de forma que las actividades en las que intervienen otros estudiantes queden relegadas para temas menos importantes o complejos de la asignatura, o para profundizar en algún punto concreto.⁹⁹

También es importante destacar, que, dada la diversidad de los estudiantes, conviene diseñar estas actividades de evaluación continua de forma flexible, de manera que cada estudiante pueda adaptarse individualmente a las mismas (como, por ejemplo, no planteando todas las actividades como obligatorias, de forma que de las actividades propuestas, el estudiante pueda elegir las que realiza del mínimo que le exige el profesor para superar la evaluación continua). Pero no sólo se requiere flexibilidad en las actividades, también en el ritmo de estudio, en los materiales docentes o en los recursos empleados.

Otro tema que merece la pena poner de relieve es el de la participación de todos los profesores, si son varios, que imparten la asignatura en la elaboración de las actividades evaluables, bajo la coordinación de un profesor. Es más, conviene que a la hora de asignar la preparación concreta de una actividad, se vayan alternando los temas tratados en las actividades del curso anterior, ya que esta rotación enriquece el resultado final al poder aportar ideas nuevas.

4.4. Análisis comparativo de la evaluación continua en entornos presenciales y virtuales

Para finalizar, conviene realizar unas breves reflexiones sobre el estado actual de la evaluación continua en ambos ámbitos, presenciales y virtuales, a fin de obtener indicadores que permitan introducir mejoras en su planteamiento, sin pretender cuestionar la validez de ninguno de los dos entornos.

4.4.1. Entornos presenciales

En entornos presenciales, tradicionalmente, el profesor ha complementado la impartición de las clases magistrales con la resolución esporádica de actividades de carácter, más o menos, práctico. En ocasiones, tales actividades ni siquiera son evaluables y cuando lo son no siempre se

⁹⁹ En esta línea, BIGGS considera que este último tipo de actividades en la que participan activamente otros estudiantes, resultan particularmente útiles para “entrar en detalles, ampliar la comprensión, proporcionar distintos puntos de vista y perspectivas y alcanzar una comprensión personal más fina al compararla con la de los iguales”. (BIGGS, John: “Calidad del aprendizaje universitario”, cit., pág. 108).

tiene conciencia de que se trata de actividades incardinadas en la evaluación continua ni por parte del estudiante ni siquiera por parte del profesor.

Las actividades que normalmente se suelen plantear en entornos presenciales de docencia universitaria son la resolución de casos prácticos y, en menor medida, otras actividades como las exposiciones orales de temas del programa. No obstante, las posibilidades que se abren con la introducción del crédito europeo y el aprendizaje basado en competencias son más amplias.

Cuando las actividades son evaluables, con frecuencia, no se ofrece al estudiante la calificación de cada una al poco tiempo de ser entregadas, sino que se suele calcular la nota final o media de las actividades al final del período. Con lo cual, no se ofrecen elementos al estudiante para rectificar a tiempo en el enfoque de las actividades.

Otra característica de la evaluación continua en entornos presenciales, es que el profesor funciona generalmente de forma individual a la hora de proponer las actividades y éstas se conciben para ser realizadas mayoritariamente en clase. No obstante, en el nuevo escenario universitario marcado por la introducción del crédito europeo, las actividades deberían estar pensadas para ser realizadas no sólo en clase sino también (o al menos una parte) fuera de clase; y, por otro lado, sería conveniente la participación de todo el profesorado implicado en la docencia de una asignatura en la elaboración de las actividades de evaluación.

4.4.2. Entornos virtuales

En cambio, en la formación virtual, como el papel del docente es diferente, al no existir las explicaciones, y el sistema se basa en el aprendizaje del estudiante, las actividades se convierten necesariamente en evaluables al seguirse una evaluación continua. Aunque pueda parecer lo contrario, pueden realizarse prácticamente todo tipo de actividades: casos prácticos, test, búsqueda de información, debate virtual...

La comunicación entre profesor y estudiante llega a ser muy fluida a lo largo del proceso de aprendizaje y a la hora de saber cómo encauzar correctamente la resolución de las actividades. Asimismo, el uso de entornos virtuales permite hacer llegar a los profesores sus dudas y sus actividades de forma simultánea, prácticamente instantánea. Además, el profesor también puede tener de forma más o menos organizada los trabajos y dudas que le envíen los estudiantes. Lo cual permite la necesaria participación de los estudiantes y la individualización del proceso de aprendizaje. En un entorno presencial este proceso puede ocupar más tiempo y, generalmente, no es tan fácil organizar la información recibida por parte de los estudiantes.

Por otra parte, las notas de una actividad se publican antes de realizar la siguiente actividad, de forma que el estudiante se encuentra en posición de poder mejorar los resultados obtenidos. Además, el profesor puede comentar colectivamente con gran inmediatez los resultados de las actividades, incluso antes de que se publiquen las calificaciones. También se suele comentar

individualmente el resultado de una actividad en los casos en que el resultado de la misma ha sido inferior al deseado.

Y, finalmente, debe señalarse que en la docencia virtual, dadas sus especiales características, están presentes necesariamente tanto una meditada planificación de la evaluación, como la participación de todos los profesores implicados en la docencia de la asignatura en la elaboración de las actividades, bajo la coordinación de un profesor.

El coordinador, tanto en entornos presenciales como virtuales, es quien, entre otros extremos, propone los objetivos a alcanzar tanto de contenido como de competencias, diseña la tipología de actividad a realizar, distribuye la materia a explicar y a trabajar en las actividades entre los distintos profesores, debe homogeneizar el grado de dificultad de las distintas actividades, debe fijar el calendario de realización de las actividades y debe establecer los criterios de evaluación. En suma, es quien debe velar por la correcta implementación de este sistema y debe dar apoyo a todos los docentes de una misma asignatura. Siempre, por supuesto, contando con la opinión, comentarios y sugerencias del resto de profesores del equipo, pues queda demostrado que los importantes cambios metodológicos que supone la introducción del sistema de Bolonia deben ser compartidos por todos los profesores que lo pongan en práctica, si se desea que la experiencia tenga éxito.

A nuestro juicio, en las fases de implementación de la innovación docente que han de producirse en el nuevo escenario universitario, especialmente en relación con la evaluación continua, hoy en día, se encuentran, en general, más avanzados los entornos virtuales que los presenciales.

En consecuencia, quien deberá recorrer un camino más largo para adaptarse a las nuevas necesidades que impone la introducción de las TIC y del Espacio Europeo de Educación Superior, es el aprendizaje presencial. Para lo cual, presumiblemente tomará como modelo las experiencias desarrolladas en los entornos virtuales, que ya llevan un tiempo poniendo en marcha algunas de las innovaciones que deberán aplicarse también en el aprendizaje presencial, dando lugar a modelos de aprendizaje híbridos entre lo presencial y lo virtual.

5. Diseño de la evaluación final

La evaluación sumativa o final es el tipo de evaluación que se utiliza para calificar a los estudiantes al acabar una unidad o una asignatura, con la finalidad de determinar el grado de consecución de los objetivos previstos y valorar positiva o negativamente el producto evaluado. Se trata, por lo tanto, de una evaluación que acredita y promociona al estudiante en la medida que le permite seguir adelante en su *iter* académico o la obtención de un título.

Este sistema de evaluación se focaliza en el aprendizaje como producto acabado con la finalidad de verificar el logro de los objetivos del proceso educacional. A diferencia de la evaluación continua, ésta no incide de manera directa en la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes evaluados, precisamente por ser un tipo de evaluación que se realiza *a posteriori* cuando el proceso se considera terminado.

Tradicionalmente, este tipo de evaluación ha tendido a centrarse exclusivamente en el control. Como hemos visto, la evaluación continua, en cambio, incorpora todo un conjunto de estrategias que tienen por objeto la mejora del proceso de aprendizaje.

Otra diferencia entre ambas clases de evaluación reside en el tipo de pruebas, en el caso del examen final tradicional el tipo de preguntas que se suelen plantear son, principalmente, preguntas de desarrollo, resolución de casos prácticos, pruebas de elección múltiple o de verdadero y falso; mientras que los sistemas de evaluación continua optan por pruebas que se centran en experiencias de los alumnos, en debates, en el uso de portafolios u otras diversas actuaciones de los alumnos.

La evaluación final focaliza la puntuación del estudiante en relación con la obtenida por el resto de estudiantes. En cambio, en la evaluación continua la puntuación del estudiante está en relación con su propio proceso de aprendizaje.

Las universidades han incorporado como índice para medir los resultados globales de la institución el rendimiento de sus estudiantes. Por este motivo, el fracaso de los estudiantes es un elemento que, actualmente, preocupa en las universidades. De modo que la decisión del momento en el que se plantea la evaluación debe ser tomada con suma precaución. Es bien sabido que en los casos en los que se utiliza únicamente la evaluación final como único sistema de evaluación, la mayor concentración de horas de estudio de los estudiantes se produce precisamente pocos días antes del examen. A diferencia de lo que ocurre con la evaluación continua, ya que las horas de estudio se distribuyen a lo largo del período lectivo.

Como hemos venido apuntando, el tipo y sistema de evaluación que utilice el profesor influye decididamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje del estudiante.

La evaluación final puede utilizarse aisladamente, es decir, imponiendo una sola prueba al final del proceso, o bien combinándola con una previa evaluación continua y, por lo tanto, como elemento de cierre de la misma. En

este último caso, cuando se utilizan sistemas de evaluación continua, se habla de los tres momentos de la evaluación, inicial, formativa y final de acuerdo con la perspectiva constructivista del aprendizaje.

Como en cualquier otro sistema de evaluación, la coherencia es esencial. En el primer caso, es importante que el tipo de prueba final que se plantee sea coherente con los objetivos de aprendizaje establecidos y con las competencias que la asignatura pretende desarrollar. La evaluación debe medir, en todo caso, aquello que se pretende enseñar; lo cual desgraciadamente no siempre sucede. En la enseñanza tradicional ha sucedido con frecuencia exactamente lo contrario, es decir, el profesor en el aula enseña unas cosas que después no evalúa y, en cambio, evalúa cosas que no se han enseñado. Ello provoca que los estudiantes acaben estableciendo sus propias estrategias de estudio, no tanto en función de los objetivos planteados en la asignatura, sino en función del sistema de evaluación al que serán sometidos. Este tipo de evaluación es el que acaba de *facto* configurando el auténtico *curricula* de los estudiantes, un currículum que suele denominarse “oculto”.

En el segundo caso, la prueba final debería ser coherente con la tipología de actividades que se han desarrollado a lo largo de la evaluación continua. En este estudio, consideramos, que la evaluación final no es tan adecuada como la continua para valorar el grado de desarrollo de las competencias que los *curricula* actuales introducen.

Dentro de la evaluación final pueden distinguirse dos grandes modalidades diferentes en función de las condiciones externas de realización:¹⁰⁰ el examen final presencial y el no presencial.

El examen final presencial es aquel que se realiza dentro de un aula y durante un periodo limitado de tiempo, estando condicionado por los factores espacio y tiempo. Por ese motivo, sólo si el objetivo que se persigue es evaluar algunas competencias, este sistema de evaluación será adecuado.

Las competencias que este tipo de examen permite evaluar son, básicamente: la capacidad de síntesis; la organización y planificación del tiempo; y la expresión oral y escrita. Fomenta, asimismo, la capacidad de retención y memoria a corto plazo.

Este examen puede ser escrito u oral. Esta segunda modalidad, el examen final oral, es una práctica poco frecuente en nuestras materias y en nuestra tradición universitaria, sin embargo es la mejor manera de estimular y promover en los estudiantes la expresión oral, fundamental en la práctica forense.

Por lo que respecta, a la segunda clase de evaluación final que hemos señalado, el examen final no presencial, a su vez, puede presentar dos modalidades: el examen final virtual o realizado a través de internet, al que nos referiremos más adelante,¹⁰¹ y el examen realizado fuera del aula o *take home*.

¹⁰⁰ En cuanto a la tipología desde el punto de vista del contenido de estos diferentes tipos de exámenes, véase *infra* el apartado titulado “Tipología de actividades de evaluación”.

¹⁰¹ Sobre este tipo de examen véase la experiencia detallada *infra* en el apartado titulado “La evaluación final virtualizada”.

Esta última modalidad de examen final no presencial, el examen realizado fuera del aula, es un tipo de examen en el que se plantea en el aula una actividad que el estudiante debe realizar en casa en un tiempo determinado. Este tipo de examen permite al estudiante elaborar un documento bien redactado y bien estructurado sobre el tema planteado, siempre que antes de este momento se haya preparado correctamente la materia objeto de examen, ello exige conocer el tema, pero, además, dominar las fuentes de información. Este tipo de examen obliga al estudiante a planificar bien el tiempo del que dispone para determinar cuánto dedica a la búsqueda de información y a su lectura, a la estructuración del trabajo y, finalmente, a la redacción y revisión del mismo.

Los exámenes no presenciales permiten evaluar, además, otras competencias diferentes a las de los exámenes presenciales, tales como las habilidades de investigación, razonamiento crítico, búsqueda de información de diversas fuentes, utilización de herramientas informáticas... En estos casos, para evitar o minimizar el posible plagio o copia, es importante que el docente medite bien el contenido del examen, que deberá contener, por ejemplo, preguntas de tipo abierto, preguntas con un importante grado de reflexión individual...

6. Competencias y actividades de evaluación

6.1. Tipología de actividades de evaluación

6.1.1. Las actividades en los sistemas de evaluación continua y final

A pesar de las diferencias existentes entre sistemas de evaluación continuos y finales, no podemos hablar de unas actividades específicas o propias de unos sistemas u otros, sino de modos o formas diferentes de plantear una actividad. Es la particular labor del docente la que debe dotar a ésta de idoneidad y suficiencia para evaluar adecuadamente un determinado contenido. Y no todos los contenidos son iguales, ni todas las actividades pretenden o pueden evaluar los mismos contenidos y objetivos.

En las diferentes actividades que se recogen en este apartado se ha optado por no diferenciarlas atendiendo a su posible naturaleza teórica o práctica, por cuanto no pueden circunscribirse de manera excluyente a uno u otro ámbito, dependerá de su configuración final. Todas ellas gozan de cierta autonomía y flexibilidad para ser plenamente eficaces como instrumento evaluador de un determinado contenido.¹⁰²

Dos son, a nuestro juicio, los criterios que deben determinar el diseño de una actividad concreta: que resulte idónea en atención a los objetivos y competencias que se plantean para la actividad y que el contenido sea acorde a la materia objeto de evaluación. O lo que es lo mismo: elegir la actividad adecuada y plantearla correctamente.

Ello determina que aunque sea recomendable en sistemas de evaluación continua -por las características intrínsecas de estos modelos- no abusar de determinados tipos de actividades, especialmente aquellas de carácter memorístico o de simple plasmación teórica de contenidos, pueden resultar igualmente válidas si se plantean adecuadamente. Y a la inversa, la utilización de una determinada actividad que *a priori* pueda resultar más próxima a modelos de evaluación continua, puede no garantizar que se alcancen los objetivos que aquella persigue.

6.1.2. El contexto espacial y temporal en las actividades de evaluación continua

Se ha señalado anteriormente que el diseño de cualquier actividad de evaluación no puede desligarse del proceso de aprendizaje. Esta circunstancia conlleva necesariamente que la misma se adecue a los objetivos que aquél persigue. Pero, además, deben considerarse otros factores, intrínsecos a la

¹⁰² Por ejemplo, un cuestionario tipo test puede resultar eficaz para evaluar tanto conocimientos puramente teóricos como aplicación práctica de los mismos. Más adelante veremos un ejemplo.

propia configuración de los sistemas de evaluación continua y cuya inobservancia puede distorsionar el proceso evaluativo, a pesar de abordarse suficientemente los contenidos que se pretendían evaluar. Nos referimos concretamente al entorno en el que va a realizarse la actividad: lugar, tiempo y herramientas o materiales de que dispone o puede disponer el estudiante.

Así, deberá tenerse en consideración si la actividad planteada al estudiante va a desarrollarse íntegramente en el aula, de forma mixta (se prepara fuera del aula y, posteriormente, se realiza en ella) o si se resolverá en su totalidad fuera de la misma. Según uno u otro caso, el tiempo de que dispondrá el estudiante para resolver la actividad, así como la posibilidad o no de trabajar con materiales de apoyo será diferente, propiciando una mayor presencia de un tipo de actividades frente a otro.

Estas circunstancias, si bien deben estar presentes a la hora de elegir un tipo concreto de actividad, no han de ser determinantes en el momento de diseñar su contenido específico. Una cosa es la materia sujeta a evaluación y otra muy distinta es el entorno en el que va a evaluarse. No corresponde evaluar al segundo; y, por ende, no puede primar sobre el primero. En caso contrario, se corre el riesgo de que la actividad diste mucho, o poco tenga que ver, con los objetivos del aprendizaje y, al mismo tiempo, su resolución constituya una auténtica odisea para el estudiante. Y esto no es gratuito: además de desmotivarle (tras el estudio de la materia de referencia, puede tener serias dificultades para la resolución de la actividad), puede alterarse el propio proceso de aprendizaje: el estudiante puede inclinarse a realizar la actividad sin prepararse previamente la materia. Circunstancia que se agravaría si, además, el tiempo necesario para resolver la actividad fuera totalmente desproporcionado con relación al necesario para el estudio de los contenidos sujetos a evaluación. Y es que no debe olvidarse que el estudiante afronta el aprendizaje de una asignatura en función del sistema de evaluación de la misma.¹⁰³

Una de las causas que explican este fenómeno reside en que, no en pocas ocasiones, se recurre a la formulación de actividades más propias de un sistema de evaluación final. Habitualmente, estas últimas tienen como finalidad complementar o ampliar contenidos cuyo principal se evaluará en un momento final mediante una prueba única (examen final) y, por tanto, sin mermar el proceso evaluativo. Trasladar este modelo a un sistema de evaluación continua, en el que la misma ni es única ni se sitúa en un solo momento, puede tener consecuencias perniciosas para el propio sistema.

Pero existe, además, otro motivo de mayor peso: cierta desconfianza del docente hacia el estudiante por la posibilidad de éste de disponer de cuanto material desee para la realización de la actividad y, de manera especial, si la misma no se desarrolla en presencia del evaluador.

Se insiste, entonces, en que el diseño de las diferentes actividades no debe circunscribirse a esta problemática, ya que existen numerosos instrumentos evaluativos que permiten superar dichas dificultades. Los distintos entornos deben ser vistos como una nueva posibilidad para trabajar diferentes

¹⁰³ Esta tendencia del estudiante no es únicamente propia de los sistemas de evaluación continua, puesto que en los sistemas de evaluación final sucede lo mismo: el estudiante prepara la asignatura de distinta manera según el examen sea oral, tipo test, etc.

competencias y, que en ocasiones, no es posible que se dé en sistemas de evaluación final. Es, por lo tanto, un reto que hay que abordar desde el optimismo y no como una amenaza para el sistema evaluador.

Afrontar el sistema de evaluación desde esta perspectiva es, además, coherente con una metodología que configura a la actividad en sí como algo más que una mera ponderación del progreso de aprendizaje del estudiante. El nuevo rol que el EEES otorga a éste, como eje central del aprendizaje, hace necesario que las actividades sean, asimismo, instrumentos orientados a esa finalidad, como parte integrante de la misma.

6.1.3. La elección de la actividad

Como se ha señalado anteriormente, con carácter previo a la elaboración de los enunciados concretos de la actividad, han de quedar claramente identificados los objetivos generales y específicos que aquélla persigue.¹⁰⁴ En ocasiones, se sigue un planteamiento inverso, y a partir de un determinado material, considerado de especial interés por el docente se prepara la actividad, para posteriormente “encajarla” en los objetivos definidos. Así, por ejemplo, es frecuente hacerse eco de una noticia o tema de actualidad para elaborar una actividad concreta. Ello, es plausible, por cuanto contextualiza la materia objeto de evaluación -dándole una visión práctica- y, a su vez, motiva al estudiante despertándole un mayor interés por un determinado contenido. Pero este planteamiento no puede contraponerse a la finalidad que en sí persigue la actividad. Lo mismo sucede con la orientación eminentemente práctica que puede darse a determinadas materias, obviando que, si bien el estudiante debe conocer esa vertiente práctica, ésta no es única. En caso contrario, correremos el riesgo de convertir las universidades en escuelas de profesionales.

En definitiva, es el estudio de la materia y el trabajo de determinadas competencias el que debe referenciar el núcleo esencial de la actividad y no otras circunstancias coyunturales.

6.1.4. Formulación de los enunciados de la actividad

Una vez determinada la actividad específica con la que evaluaremos un determinado contenido, deben considerarse algunos aspectos a la hora de elaborar los enunciados concretos. En primer lugar, hay que prestar especial atención al tiempo que necesitará el estudiante para resolver la actividad y que ha de ser proporcionado – ya se señaló anteriormente los efectos nocivos que puede tener- y real. Para ello, es necesario ponerse en la piel de estudiante, lo cual no siempre es fácil, como ya se ha señalado, aunque debe tenerse presente que siempre será un tiempo superior al que emplearía el docente. El EEES otorga especial importancia a esta cuestión a los efectos del cálculo de los créditos ECTS.

¹⁰⁴ Véase *supra* el apartado 4 titulado “Diseño de la evaluación continua”.

En segundo lugar, el grado de conocimiento y comprensión que tiene el docente no es el mismo que puede tener el estudiante, sobre todo en actividades de temática muy amplia. Resulta, por tanto, imprescindible formular, de forma clara los enunciados, y qué es lo que se quiere que resuelva el estudiante en la práctica concreta, especialmente en aquellas actividades que el estudiante realiza por primera vez o que requieren de cierta formalidad (por ejemplo, la preparación de un dictamen jurídico o una querrela). En estos últimos, es recomendable pautar u orientar al estudiante, al menos durante la primera actividad, ya que su desarrollo requiere de cierta praxis de la que aquél puede carecer.

Por último, en aquellas actividades que se realizarán íntegramente de forma no presencial – fuera de la tutela del evaluador- la posibilidad que tiene el estudiante de plantear dudas o aclaraciones sobre un enunciado concreto no es la misma que si se realiza de manera presencial, con la consecuente demora para el desarrollo de la actividad. Este hecho refuerza la necesidad anteriormente mencionada de prestar especial atención a la formulación de la actividad, previendo y evitando posibles dudas, fruto de una falta de claridad o concreción en el planteamiento de la actividad.

6.1.5. Tipos de actividades

La relación de actividades que se detallan a continuación no pretende ser exhaustiva, sino reflejar las prácticas más habituales e identificar el trabajo de determinadas habilidades o competencias que se alcanzan con las mismas.¹⁰⁵ Un sistema de evaluación continua rico debería tener una tipología de actividades lo más variado posible, ya que no todos los contenidos y competencias pueden ser tratados con las mismas actividades y viceversa. Asimismo, si bien cada una de ellas presenta una caracterización especial propicia para evaluar unos contenidos y competencias concretos, nada impide que puedan ser utilizadas para evaluar contenidos más propios de otras actividades.

6.1.5.1. Enunciados con respuesta múltiple, alternativa, de clasificación, de identificación, de selección o de completar.

Con carácter general, los enunciados con respuesta múltiple, alternativa, de clasificación, de identificación, de selección o de completar, posibilitan la evaluación de contenido muy diverso en poco espacio y tiempo. Se trata de pruebas objetivas, al ser la respuesta correcta única, inequívoca y ajena a cualquier interferencia subjetiva del evaluador. Esta circunstancia determina, igualmente, que sean un valioso instrumento de aprendizaje, ya que facilitan al

¹⁰⁵ Todos los ejemplos expuestos han sido extraídos de diferentes actividades de asignaturas de las Licenciaturas en Derecho y en Ciencia Política, elaborados por el equipo docente de los Estudios de Derecho y Ciencia política de la Universitat Oberta de Catalunya.

estudiante conocer de manera bastante fiable y rápida su progreso en aquél y sin necesidad de intervención de evaluador externo alguna (autoevaluación). Por el contrario, generalmente, aporta escasa información al estudiante acerca de la respuesta: sabe que está bien o mal, pero no porqué. Y este grado de inconcreción se traslada al evaluador a la hora de determinar el grado de aprendizaje del estudiante y que puede tener origen no en una falta de conocimiento de la materia, sino en la inadecuada formulación de la pregunta o de sus posibles respuestas.

Habitualmente, los distractores o respuestas incorrectas no tienen el mismo grado de incorrección, de suerte que la elección de una u otra denota también un nivel de conocimiento de la materia diferente y que, en ningún caso, admite matices. Para evitarlo, es recomendable que la elaboración de los enunciados y la proposición de las respuestas se realice de forma clara y evitando redacciones confusas o equívocas;¹⁰⁶ que todas las respuestas que se ofrecen como posibles guarden cierta homogeneidad; y, por último, que, una vez evaluada la actividad, se facilite al estudiante, sobre cada una de las posibles respuestas, una breve explicación o comentario sobre la idoneidad o no de las mismas.

Los enunciados con respuesta múltiple, alternativa, de clasificación, de selección o de completar son herramientas eficaces para la evaluación y el aprendizaje de competencias tales como la capacidad de análisis, el razonamiento crítico y, en ocasiones, la aplicación práctica de determinados conocimientos. Por el contrario, su eficacia resulta muy limitada para trabajar otros aspectos como la capacidad de comunicación escrita/oral o capacidad de síntesis, por lo que resulta recomendable completarlas con otro tipo de actividades.

Veamos algunos ejemplos:

Tienen capacidad para ser empresarios:

- a) Los mayores de 16 años
- b) Los menores de 16 años que estén emancipados
- c) Los mayores de 18 años que tengan libre disposición de sus bienes
- d) Cualquier español o nacional de un Estado miembro de la Unión Europea

.....

Califica los siguientes bienes, en tanto que muebles o inmuebles.

- a. Las tierras, edificios, caminos y construcciones de todo género adheridas al suelo.
- b. Los árboles y plantas y los frutos no unidos a la tierra.

¹⁰⁶ Para un análisis detallado sobre la elaboración de este tipo de actividades véase HALADYNA, T.: *Writing the test item*, en "Developing and validating multiple-choice test items", Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1994.

- c. Una máquina de recolectar expuesta en unos grandes almacenes.
- d. Una estatua con ruedas situada en un jardín, que cada semana cambia de ubicación dentro del mismo.
- e. Un derecho real de usufructo sobre un inmueble.

.....

En la siguiente relación de materias, clasifícalas en función de que las mismas deban encontrarse reguladas por el derecho público o privado, general o especial, o por si deben ser competencia del Estado o de las Comunidades autónomas:

- .-La adopción.
- .-El registro de parejas de hecho.
- .-El matrimonio.
- .-Las sucesiones.
- .-Las indemnizaciones a víctimas de incendios.
- .-Los accidentes de coche.
- .-Las sucesiones.
- .-El registro de la propiedad.
- .-Las normas mercantiles.
- .-Las normas sobre conflictos de leyes.

.....

Indica si las siguientes actuaciones son propias de la función jurisdiccional o de la función gubernativa:

- a) Notificación al demandado de la resolución en la que se efectúa el señalamiento de una vista.
- b) Imposición de una sanción disciplinaria a un Juez.
- c) Notificación al demandante en un proceso la sentencia definitiva.
- d) Establecer las normas de reparto de asunto entre las secciones de un tribunal.
- e) Nombramiento de los Jueces de Paz.
- f) Designación de los peritos que hayan de emitir informe en un pleito penal.

.....

Relaciona correctamente los siguientes dos grupos de enunciados:

A/ Noble sueño; B/ Pesadilla; C/ Vigilia

1/ Los jueces nunca crean Derecho; 2/ Los jueces, a veces, crean Derecho; 3/ Los jueces siempre crean Derecho

- a) A-2; B-1; C-3.
- b) A-3; B-2; C-1.
- c) A-1; B-2; C-3.
- d) A-1; B-3; C-2.

A la hora de elaborar la actividad, debe tenerse presente que cuanto menor es el número de respuestas posibles -como sucede en los ítems de respuesta alternativa del tipo Verdadero/Falso o A/B- mayor es la posibilidad de acierto azaroso y, por ende, de no reflejar fielmente el grado de aprendizaje de los contenidos. De ahí que sea recomendable introducir algún elemento que permita minimizar ese riesgo, como por ejemplo, la obligatoriedad de justificar brevemente la respuesta. Su inclusión posibilita, además, que puedan evaluarse otros aspectos como la capacidad de comunicación escrita/oral o la capacidad de síntesis (a diferencia de aquellos casos en que no se exige nada más que *señalar* una determinada respuesta correcta entre las posibles que se ofrecen).

Veamos algunos ejemplos de todos ellos:

Decid si son verdaderas o falsas y explicad brevemente (2 ó 3 líneas) la razón de vuestra elección:

- a) Las XII Tablas son un Código completo.
- b) En la época primitiva la ley escrita prevalece sobre el derecho consuetudinario (ley no escrita).
- c) La jurisprudencia romana alcanza su punto culminante en la época de Adriano.
- d) El emperador nunca es fuente de Derecho.
- e) Un plebiscito es un tipo de constitución imperial.
- f) El Digesto es un Código de Constituciones.

.....

Razonad por qué las frases siguientes no son ciertas:

- a) El nivel óptimo de producción de una empresa es aquél en el cual el ingreso marginal es igual al coste marginal porque en este punto alcanza su objetivo prioritario que es maximizar el nivel de ingresos.
- b) El monopolista puede fijar el precio que desee de manera que siempre obtenga beneficios.
- c) El coste fijo medio se mantiene independiente del nivel de producción de la empresa.

.....

Completad los espacios en blanco del siguiente cuadro relativo a los diferentes tipos de gravamen que existen en nuestro ordenamiento jurídico:

CLASE DE TIPO DE GRAVAMEN	DEFINICIÓN	EJEMPLO
		Escala de gravamen del Impuesto sobre el Patrimonio (art. 30 de la Ley 19/1991, de 6 de junio, del Impuesto sobre el Patrimonio)
	Consisten en un porcentaje fijo que se mantiene constante sea cual sea la magnitud de la base	
Específicos		
	Son tipos que se expresan en dinero y que van variando al alza a medida que se incrementa la cuantía de la base	
		Impuesto Especial sobre las Labores del Tabaco (art. 60, epígrafe 2 de la Ley 38/1992, de 28 de diciembre)

....

Indicad los errores que existen en las siguientes afirmaciones, justificando vuestra respuesta, y dad la redacción correcta a las mismas.

- a) El Sr. López debe pagar 130 € a su Ayuntamiento en concepto del Impuesto sobre Bienes Inmuebles, del cual se encuentra exento, el 1 de enero de 2004, ya que es la fecha del devengo de dicho impuesto.
- b) La AEAT exige a Juan Pérez, en calidad de responsable subsidiario del tributo, el pago de 1.000 € (500 € de cuota + 100 € de intereses de demora + 400 € de sanción).
- c) Tras la muerte de su padre, Felipe, como heredero universal, tiene que asumir, por un lado, el pago de la cuota del Impuesto sobre el Valor Añadido que tenía pendiente su padre por un importe de 300 € y, por otro, el importe de una sanción impagada de 125 €.
- d) Fernando Pemán, asesor fiscal, a la hora de realizar la autoliquidación del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas de un cliente, aplica una reducción de la cuota íntegra para calcular la base liquidable de dicho impuesto.
- e) Lucía tiene que pagar un total de 200 € en concepto de la autoliquidación del segundo trimestre del Impuesto sobre el Valor Añadido. Como tiene pendiente de devolución por parte de la Administración Tributaria 200 € correspondientes a la declaración anual del IVA del año anterior, considera compensada su deuda y decide, por ello, no pagar los 200 €.

.....

Completad el cuadro siguiente de reparto del poder tributario, que recoge algunos impuestos de los sistemas tributarios estatal y local, siguiendo el ejemplo puesto en primer lugar.

Impuesto	Titularidad	Competencia normativa	Competencia gestión	Competencia rendimiento
Impuesto sobre el Patrimonio	ESTATAL (IMPUESTO CEDIDO)	Estado Comunidad Autónoma (mínimo exento, tarifa y deducciones)	Comunidad Autónoma	Comunidad Autónoma (100%)
Impuesto sobre Sucesiones y Donaciones				
Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas				
Impuesto sobre el Valor Añadido				
Impuesto sobre Sociedades				
Impuesto sobre Bienes Inmuebles				
Impuesto sobre Vehículos de Tracción Mecánica				

....

Finalmente, a pesar de que su uso más común se destine a la evaluación de contenidos teóricos, nada impide que sean igualmente utilizados para la aplicación práctica de los mismos, como la formulación de casos prácticos, trabajo con textos, etc. En definitiva, cualquier contenido puede ser susceptible de evaluación mediante este tipo de actividades.

El día 14 de Febrero de 2005, una unidad especializada de la Policía Nacional detiene a tres personas a las que imputa un presunto delito relativo a la corrupción de menores, contemplado en el art. 189.1 a) del Código Penal. La detención se produce en Gerona, pero los detenidos, Srs. Aaaaa, Bbbbb y Ccccc tienen domicilio en Reus (Tarragona), Lérida y Mataró (Barcelona), respectivamente. El Sr. Bbbbb, además, es Policía Nacional, destinado en Tarragona.

El día 15 de marzo de 2005, la Sra. Eeeee, presenta una querrela ante el Juzgado de instrucción núm 1 de Gerona, en funciones de guardia, contra los Srs. Aaaaa, Bbbbb, y Ccccc por un presunto delito de abusos sexuales contra su hijo, de 12 años, el menor FEF. La Señora Eeeee y su hijo FEF, tienen domicilio en Vic (Gerona), lugar, dónde de forma presunta se habrían producido los abusos.

1) El proceso empieza, tal como se desprende de la relación de hechos, mediante un atestado policial.

¿A qué equivale este atestado?

- A) A una denuncia
- B) A una querrela
- C) A una prueba anticipada
- D) No tiene ningún valor

2) Determina la competencia funcional

- a) Juzgado de Instrucción de Lérida
- b) Juzgado de Instrucción de Gerona
- c) Juzgado de Instrucción de Barcelona
- d) Juzgado de Instrucción de Tarragona

.....

1. El Sr. López decide cubrir una terraza de su inmueble con el fin de hacer mayor el espacio interior habitable y esta obra tiene un coste de 15.000 euros. A los efectos del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas:
 - a. No es aplicable la deducción por inversión en vivienda habitual por considerarse una mejora.
 - b. Es aplicable la deducción por inversión en vivienda habitual por considerarse una ampliación.
 - c. No es aplicable la deducción por inversión en vivienda habitual por considerarse gastos de conservación o reparación.

2. Una sociedad alemana cierra un establecimiento permanente situado en Gerona y traslada a Alemania los elementos patrimoniales afectos a este establecimiento. A los efectos del Impuesto sobre Sociedades:
 - a. La operación no tributa porque la sociedad alemana no es residente en España.
 - b. La operación genera un ajuste fiscal positivo porque computa como ingreso fiscal y no en cambio como ingreso contable.
 - c. La operación tributa por el valor de mercado de los elementos patrimoniales trasladados.

6.1.5.2. Cuestiones de respuesta breve o concisa

Las cuestiones de respuestas breve o concisa, aunque en menor medida que las anteriores, permiten la evaluación de amplios contenidos,

posibilitando someter a evaluación, además de las propias del grupo anterior, otras competencias o aptitudes como la capacidad de síntesis, grado de adecuación, uso adecuado del lenguaje específico, etc. Este *alcance* de contenidos es lo que las diferencia de las cuestiones que veremos en los apartados siguientes, las cuales, si bien se configuran igualmente como preguntas breves, no tienen esta proyección, al referirse a un contenido de aprendizaje muy concreto ligado al supuesto planteado en la actividad (caso práctico, fragmento de texto, etc.).

En este tipo de actividades no prima tanto la brevedad material de la contestación como la concisión de la misma, circunscrita a un posible ámbito de respuesta reducido. Así, desde el punto de vista del evaluador, presenta ventajas de corrección, por cuanto se trata –aunque con algunos matices- de cuestiones muy próximas a las de respuesta objetiva.

Algunos ejemplos de este tipo de actividad, son los siguientes:

Define brevemente los siguientes conceptos:

- a.- *ius civile*.
- b.- *ius honorarium*.
- c.- *ius gentium*.

Relacionado con el enunciado anterior, establece la diferencia entre el Pretor urbano y el Pretor peregrino en la creación - aplicación de Derecho.

....

Como sabemos la estabilidad de precios es uno de los principales objetivos de la política macroeconómica. La política monetaria es la encargada de conseguir dicho objetivo, el control de la cantidad de dinero en la economía es crucial para lograrlo.

- a) ¿Qué se entiende por dinero? ¿Por qué la excesiva circulación de dinero en la economía puede provocar inflación?
- b) ¿Por qué motivos puede crecer la cantidad de dinero en la economía de manera que la autoridad monetaria está obligada a controlarla para que el crecimiento no sea excesivo?
- c) Si la cantidad de dinero en la economía está creciendo excesivamente, ¿cuáles son las medidas que puede tomar la autoridad monetaria para frenar ese crecimiento? ¿Qué tipo de política monetaria se estaría aplicando?

....

1. - Relacionad los conceptos "indivisibilidad" y "mancomunidad".

2. - Explicad el contenido del siguiente precepto:

"La ley no concede acción para reclamar lo que se gane en juego de suerte, envite o azar; pero el que pierde no puede repetir lo que haya pagado voluntariamente, a no ser que hubiese mediado dolo, o que fuera menor, o estuviera inhabilitado para administrar sus bienes". (Art. 1798 CC).

3. - ¿Qué significa la expresión *genus nunquam perit*? Ilustrad la respuesta con un ejemplo.

.....

1) Si en un contrato de compraventa se han pactado y entregado unas arras penales, ¿es posible solicitar el cumplimiento forzoso del contrato?

2) ¿Crees que está justificada la moderación judicial de la cláusula penal establecida para cada día de retraso en la entrega de unas mercancías?

3) Si varias personas afianzan a un deudor solidariamente, ¿es posible exigir el beneficio de división?

4) ¿Qué diferencias existen entre la acción directa y la acción subrogatoria?

6.1.5.3. Preguntas de desarrollo

Las preguntas de desarrollo consisten en enunciados o cuestiones de respuesta amplia donde el estudiante dispone de cierta libertad para su elaboración. Pueden ser planteadas de forma abierta o guiadas. En estas últimas, se determina mediante subpreguntas el contenido principal que debe comprender la respuesta, evitando así que el estudiante divague en su resolución. En cualquier caso, la redacción de los enunciados debe ser clara y formulada de manera que el estudiante comprenda fácilmente qué es lo que se pretende que responda.

Mediante estas actividades se posibilita la evaluación y el trabajo de competencias tales como la capacidad de análisis, capacidad de síntesis, razonamiento crítico y comunicación escrita u oral. Su principal inconveniente es que, al tratarse de cuestiones de respuesta abierta, resulta difícil evaluarlas de manera objetiva.

Veamos algunos ejemplos:

Al iniciar el estudio de cualquier rama del Derecho es habitual interesarse por sus orígenes y por la definición de la realidad material regulada por tal sector del Derecho. Junto a lo anterior, es frecuente tratar de encontrar un concepto o fenómeno simplificador de esa realidad (en los materiales se denomina "paradigma") que sirva como punto de referencia para explicar las conexiones entre las distintas normas o conjuntos de normas incluidos en esa rama del Derecho (para explicar, por ejemplo, y en nuestro caso, por qué se engloban bajo el concepto del Derecho mercantil normativas tan dispares como el Derecho de la Competencia, el Derecho Concursal o el Derecho de los Títulos-valores). En el ámbito jurídico-mercantil aquel concepto o fenómeno se ha tratado de localizar históricamente en los denominados "actos de comercio" y, más recientemente, en la figura económico-social de la "empresa". En relación con esta cuestión, y tras una lectura detenida de los apartados 1, 2 y 3 del Módulo didáctico I de la asignatura, explique brevemente qué se entiende por "doctrina jurídico-mercantil de la empresa" y señale sus diferencias principales con la denominada doctrina de los "actos de comercio". Finalmente, señale

asimismo qué quiere decir la expresión "constitucionalización" de la doctrina de la empresa.

.....

¿Cuáles son los principios que regulan las relaciones entre ordenamientos jurídicos? Explica su dinámica de funcionamiento.

....

Explica los cambios que la entrada en vigor de la LO 1/2004, de medidas de protección integral producirá en la determinación de la competencia en materia penal

....

Desarrollar el tema: "Dificultades y avances de la democracia en España".

6.1.5.4. El trabajo con textos y estudios comparativos: reseñas, resúmenes, esquemas, cuadros, gráficas, tablas

Dentro del grupo de actividades del trabajo con textos y estudios comparativos, se engloban un conjunto de actividades que tienen como denominador común su formulación en torno a un material específico y/o la necesaria observación de una particular metodología o forma para una correcta resolución.

La estructura puede ser muy variada, desde simples reseñas, resúmenes, esquemas, hasta formatos más complejos que incluyen gráficas, cuadros, tablas, etc.

Cuando la actividad tenga como base principal un determinado texto (artículo doctrinal, científico, texto legal, resolución judicial, etc.) debe prestarse especial atención a la elección de éste, al efecto de que el mismo posibilite abordar eficazmente los contenidos y objetivos que persigue la actividad. Si lo que se pretende es incidir más en el seguimiento de una determinada metodología para la resolución de la actividad, o que la misma tenga una forma determinada, debe establecerse de forma clara cuál es esta.

Las principales competencias que se desarrollan mediante este grupo de actividades son: capacidad de análisis, capacidad de síntesis, razonamiento crítico, comunicación oral u escrita y, en ocasiones, conocimientos de informática.

Veamos algunos ejemplos:

Esta actividad pretende que los estudiantes asimilen y comparen las características del Derecho bajomedieval con las de las etapas posteriores y precedentes. Para esto, se debe realizar una recensión del texto del profesor Otero Varela, titulado "Las Partidas y el Ordenamiento de Alcalá en el cambio del ordenamiento medieval", que se encuentra entre los recursos del aula virtual.

Metodología

Tenéis libertad para realizar la recensión como estiméis pertinente. No obstante, como guía, os indico los siguientes apartados para el análisis crítico del texto de Otero Varela:

Título del trabajo. No debe coincidir necesariamente con el título del texto. Debe ser comprensivo y claro. No debe ser impreciso, equívoco, desorientador, florido o extravagante.

Índice general.

Introducción. Es una preparación para llegar a comprender el contenido de la recensión. Los puntos que puede abarcar son:

Génesis, motivación y objeto del trabajo.

Relación comentada y crítica de la bibliografía utilizada.

1. Cuerpo de trabajo. Debe estructurarse en apartados homogéneos de aproximadamente la misma extensión. En su desarrollo, por una parte, se debe evitar repetirse y, por otra, se debe tratar conferir unidad a todo lo desarrollado.

2. Conclusiones. Son un compendio de los resultados.

3. Apéndice. Comprende materiales que pueden corroborar, ilustrar o complementar la recensión. El conjunto del apéndice, en caso de realizarse, debe ser coherente.

4. Bibliografía.

No debéis sentir os sujetos a desarrollar el comentario crítico en el orden previamente fijado. Obrad con libertad para realizar el comentario más sugerente e interesante. Valoraré especialmente la elaboración personal, la coherencia, el orden y el rigor. En especial, no valoraré los comentarios que sean una exposición desordenada y caótica de datos sin ninguna elaboración personal.

Por otra parte, me interesa que tratéis ciertos contenidos relacionados con lo desarrollado en el texto del profesor Otero Varela. Para facilitar esto he redactado un conjunto de frases para que os sirvan de guía para la recensión. Respecto a ellas, sin perjuicio de que abordéis dichos temas en la recensión, es necesario también contestar si son verdaderas o falsas así como explicar las razones de vuestra opción. Estas frases pretenden facilitar la objetividad en la evaluación de la recensión. Además, esta forma de preguntar será, como ya sabéis, la utilizada en la prueba de validación. Las frases son las siguientes:

1. Partidas es una recopilación de *leges* romanas.
2. Partidas es una recopilación de *iura* romanas.
3. Partidas es un ordenamiento de las cortes catalanas.
4. Partidas es una norma creada por el rey para el reino de Castilla.
5. Partidas es una recopilación de leyes de los reyes godos.
6. Partidas afirma el principio de soberanía nacional.
7. Partidas no respeta el principio de igualdad ante la ley.
8. Partidas afirma la potestad legislativa del rey.
9. Partidas establece las instituciones propias de la monarquía absoluta.
10. Partidas afirma el principio de legalidad penal.
11. Partidas respeta los principios jurídicos de la sociedad estamental.
12. Partidas respeta y regula los poderes señoriales.

.....

Lee el artículo “Codificación, descodificación y recodificación” de Luis Díez-Picazo publicado en el Anuario de Derecho civil tomo XLV fascículo II de 1992, y explica a qué fenómenos o procesos se hace referencia con los tres conceptos utilizados para encabezar el artículo.

.....

Lee los textos constitucionales europeos de Alemania (Ley Fundamental de Bonn de 1949) y de Italia y haz un esquema de las influencias más significativas en la Constitución española de 1978.

.....

Como primera actividad de evaluación continua os proponemos que efectuéis una recensión de varias resoluciones del Tribunal Constitucional que tienen que ver con varias cuestiones tratadas al módulo 1 de los materiales. En adjunto a esta actividad os entregamos tres resoluciones del TC que constituyen vuestro material de partida. Vuestra tarea tiene que consistir en leer detenidamente estas resoluciones con el objetivo de aprender las materias que se tratan y poder responder a las cuestiones que enunciarnos. Tened presente que estas cuestiones se enuncian por facilitaros la tarea recensora, aun cuando, si lo preferís, podéis utilizar otro orden lógico de exposición del contenido y de vuestras conclusiones relativas a las resoluciones.

Cuestiones:

- a) Exponer los principios informadores de la facultad punitiva del Estado que aparecen reflejados en las mencionadas resoluciones y la configuración que otorga a estos principios el TC.
- b) Reflexionar sobre el siguiente interrogante: ¿La jurisprudencia que se deduce de cada una de las resoluciones ha sido constantemente mantenida por el TC o se observan variaciones interpretativas?
- c) Efectuar una valoración personal especialmente orientada a analizar la aplicación del principio genéricamente conceptualizado al caso concreto.

Recordad que la extensión del trabajo no puede superar la mencionada en el mensaje de presentación, de manera que en la corrección de la actividad se valorará la originalidad de la aportación personal frente la mera exposición de los contenidos de la resolución comentada. Asimismo, se amplía la fecha límite para la presentación de esta actividad, con el fin de dar tiempo suficiente para digerir el contenido de las resoluciones y poder elaborar una valoración personal más pausada, además de facilitar la comprensión de los términos que se tratan a medida que adelanta el estudio de los materiales.

.....

Busca en el Estatuto de la Comunidad Autónoma en que residas, el procedimiento de reforma de dicho estatuto.

6.1.5.5. Debates y grupos de discusión

Los debates y grupos de discusión son actividades muy flexibles en cuanto a su planteamiento como a su realización y constituyen una herramienta eficaz para la reflexión, como complemento del estudio o para ofrecer una visión práctica de determinadas cuestiones.

Por lo que respecta a los debates, pueden realizarse de forma oral o escrita. En este último caso se fomenta más la reflexión al no ser las intervenciones espontáneas (el estudiante dispone de tiempo suficiente para su preparación) y posibilitar un adecuado seguimiento de todas las participaciones que se vayan realizando, mediante la lectura pausada de las mismas.

Su principal inconveniente yace en las dificultades que entraña su evaluación, al tratarse de actividades en grupo y, de manera especial, si, además, no todos los estudiantes tienen el mismo conocimiento de la materia, capacidad de análisis, reflexión o capacidad de argumentación. En estos casos, es fácil que la actividad pierda la dinámica inicial o se desvíe de su núcleo esencial hacia cuestiones más perentorias y pesen demasiado opiniones personales que poco o nada tengan que ver con la temática planteada.

Así, resulta imprescindible establecer, al inicio de la actividad, los criterios a los que deben sujetarse las intervenciones y el desarrollo general de la actividad, así como la evaluación de la misma, al efecto de evitar las situaciones no deseables apuntadas y que son frecuentes en este tipo de actividades: la falta de participación, las intervenciones reiterativas y aquellas otras que poco o nada tienen que ver con la temática planteada. Y es que, como, en muchas ocasiones, se plantean en torno a cuestiones de actualidad, éstas no son desconocidas para el estudiante, siendo fácil que no se aborden desde una perspectiva determinada -la que exige la actividad-, sino desde la simple opinión personal.¹⁰⁷

El papel del docente no debe limitarse a ese estadio inicial, de establecimiento de las reglas del juego, sino que debe estar presente durante toda la actividad. Ha de procurar un nivel óptimo de participación de todos los estudiantes y que la temática planteada inicialmente no *acabe agotando* la actividad. Y es que las cuestiones planteadas al inicio del debate deben establecer únicamente un punto de partida que permita explorar otras cuestiones que puedan ir surgiendo a raíz de las intervenciones de los estudiantes, posibilitando así abrir nuevas vías de debate. En caso contrario, es fácil que la actividad se estanque con las intervenciones de los primeros participantes, especialmente si el número de estudiantes es considerable.

¹⁰⁷ Por ejemplo, el planteamiento de un debate acerca de la constitucionalidad o no del Proyecto de Estatuto de Autonomía de Cataluña, exige que las intervenciones se realicen desde un prisma estrictamente jurídico; pero resulta tentador para el estudiante verter opiniones personales sobre cuestiones políticas, sociales, etc. pues estas no requieren preparación alguna.

Con relación a la dificultad -antes señalada- para establecer criterios evaluadores válidos, debe decirse que lo deseable sería que la actividad no fuera obligatoria, aunque si evaluable, de tal modo que ponderara la calificación final de la asignatura o fuera considerado como un elemento más del docente para evaluar el progreso del estudiante. Establecer el debate como voluntario, aunque determinará una participación más baja, posibilitará que se desarrolle de un modo más óptimo. Por ejemplo, de nada puede servir requerir la obligatoriedad de un número determinado de intervenciones, por cuanto el estudiante podría prepararse solamente una y presentarla de forma fragmentada -a modo de fascículos- en el debate.

La ventaja es que su formato es muy flexible y la preparación de la actividad requiere poco tiempo, circunstancia que posibilita trabajar sobre temáticas actuales.

Por su parte, los grupos de discusión, a diferencia de los debates, están más pautados y es más fácil que exista una distribución homogénea del trabajo; por lo que resultan idóneos cuando existe el grupo de participantes es numeroso. Además, resultan mucho menos difíciles de evaluar, ya que suelen concluirse con la redacción de unas conclusiones que, finalmente, se pondrán en común con el resto de los grupos, para posteriormente elaborar un documento final.

Las principales competencias que se recogen en este grupo de actividades son: capacidad de análisis, capacidad de síntesis, razonamiento crítico, toma de decisiones, comunicación oral u escrita, resolución de problemas, capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica y capacidad de gestión de información de diversas fuentes.

A continuación, veamos algunos ejemplos:

Uno de los aspectos más polémicos de la propuesta de Estatut remitida por el Parlamento de Cataluña a las Cortes Generales, es que considera y denomina a esta Comunidad como nación. ¿Cuál es vuestra opinión al respecto? ¿Tiene trascendencia jurídica el hecho de denominar a Cataluña como nación? ¿Implica la desaparición de la nación española? ¿El concepto de nación es únicamente predicable de España? Haced vuestras aportaciones siempre desde una perspectiva constitucionalista.

....

Una de las actividades de este curso consiste en un debate sobre algunos aspectos de actualidad en relación con los tributos medioambientales y las ecotasas, que pueden resultar polémicos.

Para iniciar dicho debate, os planteo algunas cuestiones sobre las que podéis reflexionar o bien podéis aportar otras que se os ocurran:

- ¿Son efectivos los instrumentos de protección jurídica del medio ambiente, en general? ¿Y los tributos?

- A través de los tributos, ¿se consigue concienciar realmente a los ciudadanos de este problema?

- ¿Cuál es el alcance real de las medidas tributarias? Si son eficaces, ¿por qué no se utilizan más ampliamente?

- ¿Cuál es el papel de los lobbies industriales en esta materia?

Os recuerdo algunas normas en relación con vuestras intervenciones en el debate, que facilitarán su desarrollo:

- No os limitéis a expresar vuestra opinión sin más. Lo realmente provechoso de este debate es la argumentación que utilizéis. Es decir, debéis tratar de apoyar vuestras opiniones en razonamientos que habéis podido extraer del estudio de los temas de este curso.

- Cada intervención ha de tener como mínimo 20 líneas y tiene que ser concisa y absolutamente clara de lo que se quiere expresar.

- Se pueden realizar cuantas intervenciones estiméis oportunas.

- Es conveniente que hagáis referencia a las intervenciones de los compañeros.

- No se deben realizar las aportaciones en documentos de word anexos, sino en el cuerpo del mensaje dirigido al buzón de debate, para agilizar su consulta.

- Si tenéis alguna noticia o documento que pueda resultar de interés para el debate, por favor, anexadlo a vuestro mensaje.

Finalmente, recordad que este debate no constituye una actividad evaluable, aunque es altamente recomendable participar en el mismo.

El debate permanecerá abierto hasta la finalización de este curso.

Os animo a que participéis en este debate y a que aportéis vuestras opiniones, con el único límite, como es obvio, del respeto a las de los demás.

Os adjunto algunas noticias aparecidas en la prensa y alguna nota de prensa ministerial, relativas a esta materia, que quizá os puedan aportar información al respecto.

6.1.5.6. Formulación de supuestos prácticos

En relación con la formulación de supuestos prácticos, a partir de una serie de datos o informaciones, el estudiante debe resolver determinadas cuestiones. Por lo general, estas actividades se construyen en torno a hechos reales o muy próximos a la realidad para plantear diversas hipótesis.

Los supuestos prácticos permiten medir con bastante fiabilidad la capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica. Pero, además, fomenta el desarrollo y permite evaluar otras competencias como la capacidad de análisis, el razonamiento crítico, la resolución de problemas, toma de decisiones, razonamiento crítico y comunicación oral u escrita.

Algunos ejemplos de este tipo de actividad, son los que a continuación

se detallan:

Facua denuncia a Vodafone por publicidad engañosa
09 de diciembre de 2003

Los anuncios de la operadora ofertan llamadas a un céntimo el minuto, sin especificar que este precio es sólo para las llamadas a fijos y móviles Vodafone.

La Federación de Consumidores en Acción (Facua España) ha pedido a Vodafone España que rectifique su campaña publicitaria navideña en vallas y marquesinas, al considerar que incurre en publicidad "engañosa", según anuncia la organización.

Facua ha advertido de que los anuncios de la operadora en vallas publicitarias ofertan llamadas a un céntimo el minuto, sin especificar que este precio es sólo para las llamadas a fijos y móviles Vodafone y que las dirigidas a Telefónica Móviles y Amena tienen un coste de entre 10 y 59 céntimos el minuto.

Según la organización, Vodafone debería incluir el texto "a fijos y móviles Vodafone" después de "un céntimo minuto" "para dejar las cosas claras", como ha hecho en las versiones del anuncio en prensa y en televisión, pero la compañía "ha optado por un mensaje que induce a error a sus destinatarios".

Además, Facua ha recordado que el año pasado Vodafone rectificó dos anuncios de su campaña publicitaria de Navidad tras la denuncia de la asociación de consumidores. La operadora utilizó en prensa el reclamo "habla gratis los fines de semana durante 6 meses", que tuvo que sustituir por otro más claro: "si consumes 15 euros cada mes, tendrás 150 minutos gratis en llamadas a números Vodafone nacionales los fines de semana durante 6 meses."

A partir de este artículo, realiza un comentario sobre el texto desde el punto de vista jurídico. En concreto, el comentario ha de contener lo siguiente:

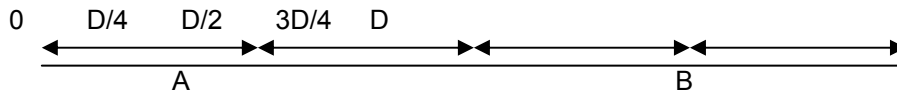
a) ¿Cuáles son los preceptos de la Ley General de Publicidad que se podrían considerar infringidos por la empresa en el caso presentado en relación con los actos de publicidad engañosa, así como los argumentos que en su defensa podría utilizar Vodafone.

b) En el caso que las prácticas publicitarias de Vodafone se concreten en acciones de mercado, ¿cuáles son los preceptos de la Ley de Competencia Desleal que otras empresas competidoras podrían alegar para que se impusieran sanciones a Vodafone, y qué argumentos de defensa puede utilizar Vodafone en este sentido?

a) Valoraciones jurídicas personales y conclusiones sobre el caso.

.....

3. Suponed una playa en la cual los bañistas están distribuidos uniformemente a lo largo de toda su extensión. Se tienen que instalar dos puestos de helados (A y B) que cobrarán el mismo precio por cada unidad vendida. El coste de adquisición del helado para el consumidor es el precio de compra más el coste implícito del desplazamiento hasta el puesto de helados (y la vuelta a su lugar en la playa). Analizando el mercado y conociendo que los posibles compradores valoran precio y distancia, los dos vendedores llegan a un acuerdo para dividir la longitud de la playa en cuatro segmentos y colocar el puesto A en $D/4$ y el puesto B en $3D/4$, de esta manera se minimiza la distancia media que tienen que recorrer los bañistas y el mercado queda repartido uniformemente:



Una vez iniciado el negocio el dueño del puesto A se da cuenta que tiene una clientela fija entre los puntos 0 y $D/4$ y que si se trasladara hacia la derecha podría captar clientes del puesto B e incrementar las ventas y su beneficio. Como es lógico suponer, el dueño del puesto B llega a la misma conclusión. De manera que ambos acabarán rompiendo el acuerdo y es posible que se sitúen muy próximas a $D/2$, donde la distancia media para los bañistas es mayor y, por lo tanto, donde las ventas pueden resentirse.

- a) ¿Qué estructura de mercado hay detrás de este ejemplo y cuáles son sus principales características?
- b) En función de lo que hayáis contestado en el apartado anterior, exponed por qué los dueños de los puestos de helado han decidido mover el puesto y llegar a una situación que no beneficia a ninguno de los dos.

...

Carlos H., periodista de profesión, sospecha que en la prisión de su ciudad pudiera haber reclusos enfermos de SIDA trabajando en las cocinas. Gracias a la colaboración de una persona desconocida (presumiblemente un funcionario del centro), obtiene dos listados, uno con los nombres de los internos enfermos y otro con los nombres de los que ayudan en las tareas de la cocina. Del cruce de ambos listados se deduce de modo incontestable que efectivamente dos presos enfermos, Rafael S.A. y Alberto V.L., trabajan en la cocina de la cárcel. Con tales datos Carlos H. redactó un pequeño artículo que remitió a Javier B.S., director del diario local, para que éste lo publicara una vez examinado. Recibida la información por el director del diario, éste la publicó sin efectuar ningún control sobre la misma.

Analiza la responsabilidad de Carlos H. y Javier B.S. partiendo del tipo del art. 197 Cp.

.....

El 3.6.1994, Petrus Papandreu, de nacionalidad griega y Maria Palou Martí, de nacionalidad española, contrajeron matrimonio en España según el rito ortodoxo. El matrimonio no fue inscrito en el Registro Civil español.

Tres años después, Maria Palou Martí, separada de hecho de Petrus, contrajo matrimonio civil con Mark Van de Groët, de nacionalidad belga. El matrimonio se celebró en Bruselas, ciudad en la cual instalaron su residencia habitual. El matrimonio tuvo dos hijos, ambos nacidos en Bélgica, el 10.1.1996 y el 20.6.1998, respectivamente. Dos años después de nacer el segundo hijo, la pareja empezó a distanciarse, produciéndose la separación de hecho del matrimonio a finales del año 2002. A partir de este momento, la esposa decidió trasladarse con sus dos hijos a su ciudad natal, Barcelona, donde fijó su residencia habitual. Ante la imposible reconciliación, el 20.3.2005 Maria decide interponer una demanda de divorcio ante los tribunales españoles. En la demanda, Maria reclama la disolución del vínculo matrimonial, la atribución de la guarda y custodia de sus dos hijos menores de edad y una pensión alimenticia para los menores.

Responde razonadamente a las siguientes preguntas:

1. ¿Es válido el primer matrimonio celebrado por Maria según el rito ortodoxo? ¿Por qué?
2. ¿Es válido el segundo matrimonio celebrado por Maria en Bruselas? ¿Por qué?
3. ¿Cuál es el derecho aplicable a los nombres y apellidos de los dos menores?
4. ¿Son competentes los tribunales españoles para conocer de la demanda de divorcio? ¿Y para conocer de la acción relativa a la responsabilidad parental de los hijos menores? ¿De conformidad con qué régimen jurídico de competencia judicial internacional?
5. Suponiendo que los tribunales españoles fueran competentes, ¿cuál sería el derecho aplicable al divorcio? ¿Y el derecho aplicable a la guarda y custodia de los hijos?

6. ¿Son competentes los tribunales españoles para conocer de la pretensión relativa a los alimentos respecto a los hijos?
7. ¿Cuál sería el derecho aplicable a los alimentos?
8. De atribuirse la guardia y custodia a la madre, ¿qué mecanismos tendría para hacer regresar a los menores si estuvieran retenidos ilícitamente por el padre en Bélgica?

6.1.5.7. Elaboración de dictámenes, informes y escritos (trabajo con formularios)

Aunque mediante la elaboración de dictámenes, informes, escritos y formularios se persigue la aplicación práctica de los contenidos teóricos de una materia concreta, a diferencia de la anterior tipología de actividad, su desarrollo requiere en mayor o menor presencia de cierta forma para que la resolución sea adecuada. En los dos primeros, dictámenes e informes, el grado de formalidad no está tan presente como en la preparación de escritos, siendo habitual en estos últimos el empleo de formularios.

Los dictámenes e informes, con carácter general, tienen como punto de partida un supuesto práctico a partir del cual se pide la realización de un estudio acerca de la viabilidad o no de determinadas cuestiones o simplemente identificar y contextualizar una determinada realidad. Los escritos legales, partiendo del mismo supuesto anterior deben adecuarse a una determinada forma (simulación de documentos legales, judiciales, técnicos, etc.).

Las competencias que potencian estas actividades son numerosas y de muy variada índole: capacidad de análisis, razonamiento crítico, comunicación oral o escrita, capacidad de gestionar información de diversas fuentes, resolución de competencias y capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica, entre otras.

Veamos algunos ejemplos:

Un club de golf de la costa murciana tiene la siguiente cláusula en sus estatutos fundacionales:

"Trámites a seguir para adquirir la condición de socio:

PRIMERO: El interesado deberá rellenar un formulario normalizado que el centro facilitará y cuyo contenido será el siguiente:

a) Nombre

...

h) Religión;

i) Partido político;

j) Equipo de fútbol favorito;

k) Opinión sobre el régimen franquista.

...

La falta de pronunciamiento sobre alguno de los puntos anteriormente referidos comportará el rechazo automático de la solicitud de ingreso en el club"

Jaime ve como su solicitud es rechazada inmediatamente al negarse a contestar los apartados h a k del cuestionario.

A la luz de los hechos, ¿qué crees que podría hacer Jaime desde el punto de vista jurídico?

.....

El Gobierno prevé aprobar una ley que permita el matrimonio entre personas del mismo sexo. Haz una propuesta de reforma de los artículos del Código Civil... teniendo en cuenta el marco legal normativo vigente

.....

Realizad un cuadro-resumen con las principales medidas en relación con el Impuesto sobre Transmisiones Patrimoniales y Actos Jurídicos Documentales aprobadas por las distintas comunidades autónomas. Podéis buscar la información en la *web* del Ministerio de Economía y Hacienda y en la de la Agencia Estatal de Administración Tributaria. Con base en el cuadro elaborado, señalad cuáles han sido, en vuestra opinión, las principales líneas de la normativa autonómica en este tributo.

.....

Elaborad un cuadro comparativo de las reducciones aplicables las actas con acuerdo y las actas de conformidad. En el mismo cuadro comparad también la tramitación del procedimiento sancionador tributario en cada caso. Comentad si consideráis que en la práctica una es más ventajosa que la otra, o no, y porqué.

....

Emitid un dictamen jurídico según el derecho de la propiedad intelectual sobre los siguientes hechos:

Un determinado ayuntamiento está preparando una página *web* con el fin de dar información sobre su población, las actividades que se realizan, etc. La información que consta se puede sintetizar de la siguiente manera:

- a. Aparecen una serie de fotografías de la zona.
- b. Aparece un mapa de la zona.
- c. Se dan una serie de enlaces a restaurantes, museos y centros comerciales de la zona. En algunos de éstos, los enlaces funcionan de manera que la página web a la que se accede queda enmarcada por la página web del ayuntamiento.
- d. Aparecen una serie de recetas de cocina recogidas de la página web de un famoso programa de cocina de televisión.

El dictamen que se propone deberá contestar a las siguientes cuestiones:

- Si la mencionada página web es una obra protegible;
- Si lo es, como se tiene que calificar;
- Si los diferentes elementos que forman la página web son protegibles.
- Como se tiene que calificar cada elemento concreto.

.....

La empresa Micar, S.A. se dedica a la fabricación y venta de productos de papelería. El año 2005 se plantea renovar los camiones que utiliza para la distribución de sus mercancías. Por ello os pide, en vuestra calidad de asesores fiscales de la empresa, que le elaboréis un informe analizando las diferentes posibilidades que tiene y sus consecuencias fiscales en el ámbito del Impuesto sobre Sociedades.

.....

El Ayuntamiento de Madrid quiere abrir un gimnasio en la ciudad y nos pregunta qué tipo de prestación puede exigir a los usuarios del mismo y el importe que puede cobrar por este servicio. Emitid un breve informe dando respuesta a la cuestión planteada por el Ayuntamiento.

.....

Elaborad un acta con acuerdo con fecha 17 de julio de 2005, en la que se considera que los hechos consignados no constituyen infracción tributaria. El procedimiento de inspección tributaria se inició el 7 de enero de 2005.

.....

Elaborad una solicitud de aplazamiento de una deuda tributaria cuya cuantía asciende a 7.000€, que se halla en período ejecutivo, siendo el órgano competente una Administración autonómica, a partir del modelo disponible en la página web de la Agencia Estatal de Administración Tributaria. Exponed el calendario de plazos, los documentos que han de acompañar la solicitud (por ejemplo, escrito aportando garantías), y los efectos o consecuencias de su concesión o denegación. Documentar la solicitud con la normativa aplicable al supuesto.

.....

“Instalaciones y Reformas S.A.”, con domicilio en Valencia, calle de la Albufera n. 67 y cuyo director gerente es D. Luis Ramos, compró a “Cerámicas la Estrella S.L”, con domicilio social en Madrid, calle de Alcalá 43 y cuya administradora única es Dña Catalina Huidobro, una partida de azulejos por importe de 12.000 euros. El pago se instrumentó a través de una letra de cambio emitida Madrid el 24 de enero de 2005 por esta última sociedad con vencimiento a tres meses. La letra fue aceptada por la primera en el mismo momento de su emisión, siendo domiciliada en el Banco de Comercio de Valencia, Oficina Principal, Plaza de la Fuente, 6. En la letra se hizo constar como beneficiario a la sociedad “Automotor S.A.”, a quien “Cerámicas la

Estrella S.L” adeudaba esa misma cantidad como parte del precio de compra de un camión de transporte. No obstante, esta última sociedad había introducido junto a su firma la expresión “sin mi responsabilidad”, lo que motivó que el consejero delegado de “Automotor S.A.”, el Sr. Ezequiel Aguirre, exigiese que se avalase al menos una parte la cantidad que se adeudaba a su empresa, y así se plasmó en la letra un aval parcial por importe de 6.000 euros. El aval fue prestado por D. Benito Zambrano, con domicilio en Madrid, calle de la Castellana 100, y en él no se hizo constar la identidad del avalado.

La letra fue endosada el día 15 de febrero a “Vehículos especiales S.A.”, con domicilio social en Elche, calle Montañeros, 3. En el endoso se hizo constar asimismo la “no responsabilidad del endosante”. Finalmente, presentada la letra al cobro, el Banco de Comercio denegó el pago siguiendo las instrucciones de “Instalaciones y Reformas, haciendo constar esta circunstancia en la propia letra. La negativa al pago se debe a que “Instalaciones y Reformas S.A.” advirtió que la partida de azulejos que había comprado presentaba graves defectos de fabricación.

Cuestiones

1.- Identifica correctamente a los sujetos cambiarios en este caso y rellena correctamente el modelo de letra de cambio que figura al final de este enunciado con los datos suministrados en él.

Anverso

Lugar de vencimiento	Moneda	Importe	TIMBRE		
<table border="1"> <tr> <td>Fecha de libramiento</td> <td>Vencimiento</td> </tr> </table>		Fecha de libramiento		Vencimiento	
Fecha de libramiento	Vencimiento				
Por esta LETRA DE CAMBIO pagará usted al vencimiento expresado a..... la cantidad de (importe en letra)					
<table border="1"> <tr> <td> Persona o entidad: Dirección u oficina: Población: </td> <td> En el Domicilio de pago siguiente: Entidad / Oficina / DC / Núm. de Cuenta </td> </tr> </table>		Persona o entidad: Dirección u oficina: Población:	En el Domicilio de pago siguiente: Entidad / Oficina / DC / Núm. de Cuenta		
Persona o entidad: Dirección u oficina: Población:	En el Domicilio de pago siguiente: Entidad / Oficina / DC / Núm. de Cuenta				
ACEPTO Fecha (firma)	Cláusulas: LIBRADO Nombre: Domicilio: Población: C.P.: Provincia:	LIBRADOR: (Firma, nombre y domicilio)			

Reverso

Por aval de..... A.....de.....de..... Nombre y domicilio del avalista	Páguese a..... con domicilio en....., ade.....de..... Nombre y domicilio del endosante	
---	--	--

.....

Hechos de la actividad sobre los cuales os tenéis que basar para resolverla:

Shirley, nacional de los Estados Unidos de América, tiene su domicilio en Barcelona.

Robert, también nacional de los Estados Unidos de América, tiene su domicilio en Isle of Wight, Reino Unido, lugar donde tiene un hotel familiar.

Shirley pone en subasta una miniexcavadora en la página *web* de una conocida empresa de subastas *on-line*. Una vez ganada la subasta, Shirley se compromete a entregar la mini-excavadora en el domicilio del ganador.

Responde a las siguientes cuestiones:

1. Determina cuál es el instrumento jurídico aplicable para conocer la eventual demanda de Robert contra Shirley por la defectuosa mini-excavadora y razona por qué.
2. Determina cuáles pueden ser con carácter general, los tribunales competentes y por qué.
3. Determina si Robert puede ser considerado un consumidor. Da la solución a cuáles serían los tribunales competentes según sea un consumidor o no.
4. Determina cuál sería el instrumento jurídico con el que se determinaría cuál es la ley aplicable y por qué.
5. Determina, según este instrumento jurídico, cuál sería la ley aplicable a esta disputa y el por qué.
6. Comenta brevemente qué similitudes y diferencias hay entre la sentencia del Tribunal Supremo de New Hampshire y la solución a la que habéis llegado vosotros para determinar la competencia judicial internacional.

.....

El señor Torrente es propietario de una casa situada en Oviedo. Dado que sus hijos ya se han marchado de casa ha decidido alquilarla y marcharse a vivir a un apartamento de dimensiones más reducidas en el centro de la ciudad. Por ello ha optado por alquilar la casa al matrimonio Panadero, conocidos de la familia.

A pesar de la buena armonía inicial, al principio de año han tenido una pequeña discusión como consecuencia del pago de la tasa correspondiente al vado de acceso al garaje particular de la casa, dado que el señor Torrente entiende que lo tienen que asumir los Panadero y éstos, en cambio, no están dispuestos a hacerlo.

- a) Buscad la Ordenanza Fiscal Municipal aprobada por el Ayuntamiento ovetense, reguladora de las tasas por el uso privativo o aprovechamiento especial del dominio público con entradas de vehículos a través de aceras.
- b) De acuerdo con la normativa reguladora de la tasa por el uso privativo o aprovechamiento especial del dominio público con entradas de vehículos a través de aceras, ¿quién es el sujeto pasivo?
- c) ¿Qué pasaría si el señor Torrente se negara a pagar la tasa? ¿Podría el Ayuntamiento exigir al matrimonio Panadero el importe de la misma?

6.5.1.8. Búsqueda y recopilación de información: elaboración de un dossier

Existen numerosas actividades en las que se solicita del estudiante la búsqueda de determinada información como paso previo a su resolución. Por ejemplo, la búsqueda de un texto determinado para su lectura y posterior respuesta a las cuestiones que en torno a aquél se planteen. Pero en este grupo, nos referimos a la búsqueda y recopilación de información que constituye el principal de la actividad, y no cómo accesorio, sin perjuicio de que en un momento posterior se plantee una segunda actividad que tenga como base el resultado de la primera (como la elaboración de un dossier).

Cuando el desarrollo de la actividad haga necesario la utilización de bases de datos informáticas o entornos de red, debe considerarse el grado de manejo que el estudiante tenga de los mismos, por lo que es recomendable facilitarle algún tipo de guía en el supuesto de que no esté previamente familiarizado con estas herramientas.

Estas actividades, además de trabajar directamente la capacidad de gestión de la información de diversas fuentes, refuerzan igualmente la capacidad de análisis, comunicación escrita, y en su caso, conocimientos de informática.

Veamos algunos ejemplos que tienen como base principal para el trabajo de determinadas cuestiones la búsqueda y recopilación de información.

.....

El señor Torrente es propietario de una casa situada en Oviedo. Dado que sus hijos ya se han marchado de casa ha decidido alquilarla y marcharse a vivir a un apartamento de dimensiones más reducidas en el centro de la ciudad. Por ello ha optado por alquilar la casa al matrimonio Panadero, conocidos de la familia.

A pesar de la buena armonía inicial, al principio de año han tenido una pequeña discusión como consecuencia del pago de la tasa correspondiente al vado de acceso al garaje particular de la casa, dado que el señor Torrente entiende que lo tienen que asumir los Panadero y éstos, en cambio, no están dispuestos a hacerlo.

- d) Buscad la Ordenanza Fiscal Municipal aprobada por el Ayuntamiento ovetense, reguladora de las tasas por el uso privativo o aprovechamiento especial del dominio público con entradas de vehículos a través de aceras.
- e) De acuerdo con la normativa reguladora de la tasa por el uso privativo o aprovechamiento especial del dominio público con entradas de vehículos a través de aceras, ¿quién es el sujeto pasivo?
- f) ¿Qué pasaría si el señor Torrente se negara a pagar la tasa? ¿Podría el Ayuntamiento exigir al matrimonio Panadero el importe de la misma?

.....

Imaginad que unos amigos vuestros quieren constituir una Sociedad Limitada y desconocen cuál es la tributación del futuro beneficio empresarial. Buscad en la *web* de la Agencia Estatal de la Administración Tributaria toda la información que la Administración tributaria pone a disposición de los contribuyentes en materia del IS y explicad

esquemáticamente a vuestros amigos en qué ámbitos y a través de qué medios se produce la asistencia.

.....

Buscad en la base de datos de las resoluciones de la Dirección General de Tributos, que se encuentra en la *web* de la Agencia Estatal de Administración Tributaria, las respuestas a consultas tributarias realizadas en el ámbito del régimen simplificado del Impuesto sobre el Valor Añadido, dictadas durante los años 2004 y 2005, y realizad un resumen destacando críticamente la doctrina administrativa que contienen.

.....

En la página web de la Agencia Tributaria, buscad información sobre la incidencia que tienen los Impuestos Aduaneros sobre las operaciones realizadas por particulares con el exterior, en materia de viajeros y franquicias. Indicad qué aspectos de la tributación de estos sujetos son tratados y haced una valoración de la asistencia e información que se proporciona.

.....

Recientemente, se ha publicado en los medios de comunicación que el Gobierno pretende llevar a cabo una nueva reforma del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas. Buscad información en la prensa y en Internet sobre los principales rasgos de dicha reforma. Debéis citar al menos dos fuentes distintas y, a ser posible, con opiniones divergentes sobre los efectos de la reforma propuesta. Finalmente, debéis sintetizar las ventajas e inconvenientes de las propuestas del Gobierno y dar vuestra opinión al respecto.

6.2. Desarrollo de competencias en las actividades de evaluación

Se recogen, a continuación, de manera esquemática, las principales competencias que en el ámbito del estudio del derecho y de las ciencias políticas se trabajan con las diferentes actividades anteriormente expuestas. La primera tabla, señala de cada actividad las competencias cuyo trabajo fomenta cada una y, la segunda, indica de cada competencia cuáles son las actividades que en mayor medida la desarrollan.

6.2.1. Tabla Relación Tipo de actividad – Competencias

Tipo de actividad	Competencias
<ul style="list-style-type: none">• Enunciados con respuesta múltiple, alternativa, de clasificación, de identificación, de selección o de completar	<ul style="list-style-type: none">-Capacidad de análisis-Razonamiento crítico-Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica
<ul style="list-style-type: none">• Cuestiones de respuesta breve o concisa	<ul style="list-style-type: none">-Capacidad de análisis-Capacidad de síntesis

	-Comunicación escrita
<ul style="list-style-type: none"> • Preguntas de desarrollo 	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de análisis -Capacidad de síntesis -Razonamiento crítico -Comunicación oral -Comunicación escrita
<ul style="list-style-type: none"> • El trabajo con textos y estudios comparativos: reseñones, resúmenes, esquemas, cuadros, gráficas, tablas 	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de análisis -Capacidad de síntesis -Razonamiento crítico -Comunicación oral -Comunicación escrita -Conocimientos de informática -Capacidad de gestión de la información de diversas fuentes
<ul style="list-style-type: none"> • Formulación de supuestos prácticos 	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de análisis -Razonamiento crítico -Comunicación escrita -Resolución de problemas -Toma de decisiones -Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica
<ul style="list-style-type: none"> • Elaboración de dictámenes, informes y escritos (trabajo con formularios) 	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de análisis -Razonamiento crítico -Comunicación oral -Comunicación escrita -Capacidad de gestión de la información de diversas fuentes -Resolución de problemas -Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica
<ul style="list-style-type: none"> • Búsqueda y recopilación de información: elaboración de un dossier 	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de análisis -Comunicación escrita -Conocimientos de informática -Capacidad de gestión de la información de diversas fuentes
<ul style="list-style-type: none"> • Debates y grupos de discusión 	<ul style="list-style-type: none"> -Capacidad de análisis -Capacidad de síntesis -Razonamiento crítico -Comunicación oral -Comunicación escrita -Capacidad de gestión de la información de diversas fuentes -Resolución de problemas -Toma de decisiones -Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica

6.2.2. Tabla Relación Competencia – Tipo de Actividades

Competencia	Tipo de actividades
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de análisis 	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados con respuesta múltiple, alternativa, de clasificación, de identificación, de selección o de completar - Cuestiones de respuesta breve - Preguntas de desarrollo - El trabajo con textos y estudios comparativos: recensiones, resúmenes, esquemas, cuadros, gráficas, tablas - Formulación de supuestos prácticos - Elaboración de dictámenes, informes y escritos (trabajo con formularios) - Búsqueda y recopilación de información (elaboración de un dossier, etc.) - Debates y grupos de discusión
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de síntesis 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestiones de respuesta breve - Preguntas de desarrollo - El trabajo con textos y estudios comparativos: recensiones, resúmenes, esquemas, cuadros, gráficas, tablas - Debates y grupos de discusión
<ul style="list-style-type: none"> • Razonamiento crítico 	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados con respuesta múltiple, alternativa, de clasificación, de identificación, de selección o de completar - Preguntas de desarrollo - El trabajo con textos y estudios comparativos: recensiones, resúmenes, esquemas, cuadros, gráficas, tablas - Formulación de supuestos prácticos - Elaboración de dictámenes, informes y escritos (trabajo con formularios) - Debates y grupos de discusión
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación oral 	<ul style="list-style-type: none"> - Preguntas de desarrollo - El trabajo con textos y estudios comparativos: recensiones, resúmenes, esquemas, cuadros, gráficas, tablas - Elaboración de dictámenes, informes y escritos (trabajo con formularios) - Debates y grupos de discusión
<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación escrita 	<ul style="list-style-type: none"> - Cuestiones de respuesta breve - Preguntas de desarrollo - El trabajo con textos y estudios comparativos: recensiones, resúmenes, esquemas, cuadros, gráficas, tablas - Formulación de supuestos prácticos - Elaboración de dictámenes, informes y escritos (trabajo con formularios) - Búsqueda y recopilación de información (elaboración de un dossier, etc.) - Debates y grupos de discusión

<ul style="list-style-type: none"> • Conocimientos de informática 	<ul style="list-style-type: none"> - El trabajo con textos y estudios comparativos: reseñas, resúmenes, esquemas, cuadros, gráficas, tablas - Búsqueda y recopilación de información (elaboración de un dossier, etc.)
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de gestión de la información de diversas fuentes 	<ul style="list-style-type: none"> - El trabajo con textos y estudios comparativos: reseñas, resúmenes, esquemas, cuadros, gráficas, tablas - Recopilación de información (elaboración de un dossier, etc.) - Debates y grupos de discusión - Elaboración de dictámenes, informes y escritos (trabajo con formularios)
<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas 	<ul style="list-style-type: none"> - Formulación de supuestos prácticos - Elaboración de dictámenes, informes y escritos (trabajo con formularios) - Debates y grupos de discusión
<ul style="list-style-type: none"> • Toma de decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Formulación de supuestos prácticos - Elaboración de dictámenes, informes y escritos (trabajo con formularios) - Debates y grupos de discusión
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica 	<ul style="list-style-type: none"> - Enunciados con respuesta múltiple, alternativa, de clasificación, de identificación, de selección o de completar -El trabajo con textos y estudios comparativos: reseñas, resúmenes, esquemas, cuadros, gráficas, tablas - Formulación de supuestos prácticos - Elaboración de dictámenes, informes y escritos (trabajo con formularios) - Debates y grupos de discusión

7. Experiencias docentes

A continuación, describimos algunas experiencias docentes llevadas a cabo en la Universitat Oberta de Catalunya y en la Universitat Pompeu Fabra en relación, por un lado, con un sistema de evaluación continua diseñado por competencias y, por otro, con un examen virtual.

Posteriormente, analizaremos cuatro encuestas administradas a los estudiantes y a los profesores implicados en las mencionadas experiencias.

7.1. Análisis comparativo de diseño por competencias de la evaluación continua en un entorno presencial y en un entorno virtual

La idea de realizar una experiencia comparada de adaptación al EEES de la evaluación continua en asignaturas del área de Derecho Financiero y Tributario en un entorno virtual de aprendizaje y en un entorno presencial, surgió con ocasión de la implantación de este nuevo sistema en el curso 2004-2005 en una asignatura troncal, Derecho Financiero y Tributario III (parte especial), de la Universitat Pompeu Fabra.

Dada nuestra doble condición de docentes virtuales y presenciales, se creyó oportuno iniciar este mismo proceso de adaptación a las asignaturas troncales de la Universitat Oberta de Catalunya, Derecho Financiero y Tributario I y II (parte general y especial, respectivamente), con la finalidad de efectuar una comparación entre los resultados de ambas experiencias, analizar las posibles particularidades de adaptación al EEES en un entorno virtual de aprendizaje y en un entorno presencial, y obtener indicadores que permitan mejorar el sistema de cara a futuros cursos académicos. Finalmente, en la UPF también se adaptó a esta nuevo sistema la asignatura Derecho Financiero y Tributario II (Procedimientos tributarios y Derecho Presupuestario).

En las asignaturas de la UOC, Derecho Financiero y Tributario I y II, había 4 y 2 grupos o aulas, respectivamente; en tanto que en la UPF, en cada una de las asignaturas, había 4. En ambos casos, asimismo, cada uno de nosotros ejerció el papel de coordinador de las asignaturas.

La justificación de esta experiencia comparada radica, al margen de nuestra sensibilidad particular hacia estos temas, en primer lugar, en la necesidad de la adaptación a corto o medio plazo al EEES. En segundo lugar, en la conveniencia de realizar experiencias piloto con alguna asignatura de nuestra área, de forma paralela a las iniciativas que de este tipo se están realizando en otras áreas de conocimiento jurídicas y en otras universidades.

7.1.1. Descripción de la experiencia

En la UPF la experiencia consistió en la asignatura Derecho Financiero y Tributario III en reducir el número de explicaciones magistrales, al tiempo que

se pedía al estudiante que preparara los temas con carácter previo a las explicaciones teóricas a través de los clásicos manuales universitarios disponibles en el mercado. Además, se implementó el sistema de tutoría como fórmula de atención personalizada al estudiante para guiarle en el estudio y trabajo de la asignatura. La evaluación, que se transformó en continua, consistía en la realización cada semana de un test inicial para comprobar si el estudio realizado de la materia por el estudiante por su cuenta era adecuado en un tiempo de 20 minutos, así como en la resolución de casos prácticos semanales tras las explicaciones teóricas del profesor.

En cambio, en la asignatura Derecho Financiero y Tributario II se realizaron algunos ajustes respecto del sistema empleado en la anterior asignatura, a los efectos de mejorar algunos aspectos. Se redujeron, asimismo, las horas dedicadas a clases magistrales; en cambio, se eliminó el test semanal previo a la explicación. En relación con la evaluación continua, se le dedicó el 50 por 100 de las horas de clase. Cada semana el profesor proporcionaba al estudiante un planteamiento de las actividades que constaba de algún supuesto práctico o se les proporcionaba jurisprudencia o algún texto doctrinal. El estudiante debía trabajar todo el material y, una vez explicada la materia por el profesor, los estudiantes contestaban en clase por escrito unas preguntas evaluables de diferente tipología relacionadas con el material trabajado en un tiempo de 20 minutos: preguntas tipo test, preguntas breves, proposiciones de verdadero y falso... Por último, se introdujo una exposición oral semanal evaluable para la que los estudiantes formaban grupos de tres-cuatro estudiantes y analizaban un tema concreto del programa señalado previamente por el profesor.

En la UOC, universidad en la que es usual el método de evaluación continua y en la que el estudiante está en el centro del proceso de aprendizaje, la experiencia consistió en realizar actividades que desarrollaban competencias y no sólo tenían como objetivo la adquisición de conocimientos por parte del estudiante. Las actividades propuestas a los estudiantes eran de muy diversa tipología, en función del tipo de objetivo a alcanzar y/o competencia a desarrollar. Para confeccionar dichas actividades se siguió el siguiente proceso lógico: en primer lugar, delimitación de las competencias (previa definición de las competencias de la asignatura); en segundo lugar, el diseño de las actividades; y, finalmente, la determinación de los criterios de evaluación.

Un paso importante es la fijación de los objetivos y de las posibles competencias de la asignatura concreta (enmarcada en las competencias de la titulación académica y del área de conocimiento en las que se adscribe). Por consiguiente, el diseño de los objetivos docentes no sólo debe centrarse en la adquisición de conocimientos, sino también en el desarrollo de competencias o habilidades, todo ello enmarcado en el proceso de implementación del crédito europeo.

Las principales competencias que desarrollaron los estudiantes fueron las siguientes: aplicación de los conocimientos teóricos adquiridos a supuestos prácticos de hecho extraídos de la realidad; búsqueda de información, documentación y fuentes de referencia tributaria; la capacidad de análisis, síntesis y crítica de los temas tributarios; y la expresión escrita.

En este punto, es importante tener presente, de un lado, que en todas las pruebas de evaluación continua no tienen porqué trabajarse todas las competencias de la asignatura ni tienen porqué ser siempre las mismas; antes al contrario, conviene ir variando de competencias, en función del tipo de materia de que se trate. De otro lado, una misma actividad puede ir referida a varias competencias; es más, el hecho de que vaya referida al desarrollo de varias competencias, enriquece la actividad. Por ejemplo, una actividad que consista en la búsqueda por Internet de una determinada información en la Ley de Presupuestos Generales del Estado y en la que se pida al estudiante su opinión sobre la constitucionalidad de la regulación de esa materia por medio de este tipo de Ley, va dirigida al desarrollo de las siguientes competencias: búsqueda de documentación y de fuentes de información de referencia tributaria, habilidades informáticas básicas y capacidad de crítica.

En función de la clase de competencia o habilidad que se persiga, deberá elegirse la tipología de actividad que permita su consecución. El abanico de posibles actividades variará atendiendo a la materia objeto de estudio. En nuestro caso se utilizaron tests, casos prácticos a resolver, elaboración de informes y dictámenes, confección de tablas comparativas, detección de errores jurídico-tributarios en supuestos de hecho, cumplimentación de modelos y formularios tributarios...

Por otro lado, debe señalarse que es importante que el profesor realice el esfuerzo de solucionar las actividades de evaluación al tiempo de preparar el enunciado, ya que de esta manera puede más fácilmente valorar el esfuerzo que va a suponer para el estudiante confeccionar las respuestas. Por ejemplo, si se pide a un estudiante que busque y resuma sentencias sobre un determinado tema, el profesor previamente debe haber buscado esta información, porque, evidentemente, no es lo mismo un volumen de 5 sentencias que de 40. Además, de esta forma, es posible detectar de antemano algún error o clarificar algún aspecto del enunciado de las actividades.

Respecto a los criterios de evaluación a aplicar, ha de tenerse en cuenta que debe evaluarse no sólo la adquisición de conocimientos, sino también el correcto desarrollo de las competencias. Por ello, los criterios de evaluación se han de fijar, en coherencia, en función de las competencias y las actividades propuestas. Teniendo en cuenta que no todas las competencias tienen la misma importancia en una materia y que el desarrollo de algunas capacidades requiere una menor dedicación de trabajo y tiempo que otras, la definición de los criterios de evaluación es una tarea nada fácil.

7.1.2. Resultados de la experiencia

En el entorno presencial, este sistema supuso para los estudiantes una carga de trabajo importante y un gran esfuerzo tanto en relación con el estudio de la materia, como de la elaboración de las actividades (tests y casos prácticos), ya que no están acostumbrados a estudiar por su cuenta. Por otro lado, echaban en falta un material docente con un tratamiento didáctico

específico que les permitiera y les facilitara estudiar por su cuenta la materia, ya que se redujeron las explicaciones magistrales de forma sensible. No obstante, los resultados académicos fueron mejores que en cursos anteriores.

En el entorno virtual, los estudiantes reconocieron que este sistema suponía más trabajo para ellos, especialmente, la búsqueda de información con la que no todos los estudiantes estaban familiarizados; pero, al mismo tiempo, encontraban muy interesante este sistema, sobre todo por lo que respecta a la competencia de búsqueda de información, que no se potencia en otras asignaturas. El seguimiento de la evaluación continua no se vio alterado por la introducción de este nuevo sistema de evaluación, manteniéndose en los mismos porcentajes que en semestres anteriores. Se constata cómo los estudiantes están más predispuestos o son más receptivos al cambio, ya que el modelo de aprendizaje virtual se basa en el trabajo del estudiante, evaluado de forma continua y apoyado en un material específico con un tratamiento didáctico diferenciado.

Por su parte, para los profesores de ambas universidades supuso una mayor dedicación de trabajo y tiempo la preparación y corrección de las actividades de evaluación, así como la atención del estudiante a través de las tutorías. Además, requirió una mayor creatividad a la hora de elaborar las actividades de evaluación. Y, finalmente, exigió una buena coordinación entre los distintos profesores de la asignatura, la cual se convirtió en clave del éxito en la implantación de este sistema, a nuestro juicio.

El coordinador es quien, entre otros extremos, debe proponer los objetivos a alcanzar tanto de contenido como de competencias, debe diseñar la tipología de actividad a realizar, debe distribuir la materia a explicar y a trabajar en las actividades entre los distintos profesores, debe homogeneizar el grado de dificultad de las distintas actividades, debe fijar el calendario de realización de las actividades y debe establecer los criterios de evaluación. En suma, es quien debe velar por la correcta implementación de este sistema y debe dar apoyo a todos los docentes de una misma asignatura. Siempre, por supuesto, contando con la opinión, comentarios y sugerencias del resto de profesores del equipo, pues queda demostrado que los importantes cambios metodológicos que supone la introducción del sistema de Bolonia deben ser compartidos por todos los profesores que los pongan en práctica, si se desea que la experiencia tenga éxito.

7.2. La evaluación final virtualizada

7.2.1. Descripción de la experiencia

El inicio de los exámenes virtuales se sitúa en el primer semestre del curso 2001-2002 en la división iberoamericana de la Universitat Oberta de Catalunya. En aquel momento, la UOC trabajaba separadamente en dos divisiones en función de la lengua en que se impartía la docencia: una división

catalana para la docencia en catalán y otra división iberoamericana en la que se impartían las licenciaturas en lengua castellana. Durante el primer semestre del curso 2002-2003, se produjo la integración entre la división catalana e iberoamericana, y a partir de ese momento se introdujo el sistema de evaluación final virtual en algunas asignaturas impartidas en catalán.

Las primeras asignaturas en las que se experimentó con éxito el sistema de examen final virtual fueron *Inglés I y II* y *Multimedia y comunicación*. La valoración que los profesores realizan de este sistema de evaluación es que permite valorar de manera más amplia y profunda los conocimientos del estudiante, valorando su comprensión sobre los conceptos y su capacidad de generalización de los mismos a contextos nuevos y complejos.

En aquellas asignaturas de carácter integrador y profesionalizador, este tipo de examen ayuda a presentar situaciones similares a las que el profesional encontrará en su práctica cotidiana.

Además, se ha constatado que la realización de un examen final virtual supone un incentivo para el seguimiento de la evaluación continua, que se ha reflejado en el incremento de la participación de los estudiantes en la misma.

Otro elemento nada despreciable es que este tipo de evaluación permite que el estudiante realice el ejercicio de evaluación en un entorno conocido y en un tiempo que le exige una buena planificación.

Un aspecto muy destacable, en el momento actual del EEES es que este tipo de exámenes es la mejor forma de evaluar la adquisición de determinadas competencias que exigen el uso de elementos que no pueden ser utilizados en un examen presencial, como por ejemplo una base de datos, legislación muy variada, repertorios de jurisprudencia, *webs* de partidos políticos, etc.... Tanto el espacio, los recursos, como el tiempo que el estudiante dispone en un examen final presencial son mucho más limitados que en un examen virtual, de modo que sería difícil que el estudiante pudiera demostrar la adquisición de determinadas competencias en tan poco tiempo de elaboración y con los recursos limitados de un aula.

Incluso en aquellas asignaturas de tipo más conceptual, el hecho de que el estudiante disponga de múltiples fuentes de información, material de la asignatura, bibliografía, recursos de internet... puede permitir que desarrolle al máximo su capacidad de argumentación. Con este tipo de examen el estudiante además de demostrar que ha adquirido y comprendido los conceptos, puede demostrar que es capaz de construir conocimiento significativo desde la nueva perspectiva que ha tenido que ir elaborando durante su proceso de aprendizaje.

Las asignaturas en las que durante el primer semestre del curso 2004-2005 se ha llevado a cabo este tipo de exámenes son asignaturas no específicamente jurídicas. Se trata de las siguientes:

- Economía Política y Hacienda, asignatura troncal 6 créditos.
- Metodología jurídica e interpretación, asignatura optativa bisemestralizada de 4,5 créditos.

- Ciencia Política, asignatura optativa de la Licenciatura en Derecho y Ciencia Política y complemento de formación en la Licenciatura en Ciencias Políticas, de 6 créditos.

El sistema de evaluación seguido en estas asignaturas es el de evaluación continua y un examen final virtual. En síntesis, el modelo de evaluación de estas asignaturas se diferencia del sistema seguido en la mayoría de asignaturas de las Licenciaturas de Derecho y Ciencia Política de la Universidad Oberta de Catalunya. El modelo de evaluación habitual por el que pueden optar los estudiantes es el siguiente: pueden escoger o bien seguir una evaluación continua y al final realizar una breve prueba presencial en la que se pretende constatar únicamente que el propio estudiante ha realizado personalmente el trabajo a lo largo del curso o bien realizar un examen final que en todas las asignaturas menos las tres mencionadas es presencial.

En estas tres asignaturas el examen final no es presencial, sino que es virtual; de manera que, tanto los estudiantes que optan por hacer la evaluación continua como los que no, hacen un examen final virtual. Aquellos estudiantes que optan por seguir la evaluación continua obtienen una nota final a partir del cruce de la nota de la evaluación continua y la del examen final virtual; mientras que los que estudiantes que sólo hacen el examen final virtual tienen como calificación final, la nota del examen.

Los estudiantes que optan por hacer la evaluación continua no tienen que hacer necesariamente todas las actividades previstas en el plan docente, sino que se ha flexibilizado su contenido con el fin de aligerar la carga de trabajo del estudiante. Hace falta tener en cuenta que, a diferencia del sistema habitual de evaluación (evaluación continua más prueba de validación) en que el estudiante no se somete a un examen, en este caso sigue la evaluación continua y, además, realiza un examen final aunque virtual. En este sentido desde los inicios de la implementación de este sistema de evaluación se han ido produciendo variaciones.

Se propone para el segundo semestre del curso 2004-2005 que los estudiantes decidan hacer entrega del número de Pruebas de Evaluación continua que puedan con el fin de no desincentivar, a través de una exigencia mínima, el seguimiento de la evaluación continua. De manera que se recupera el sistema de evaluación original de la UOC que consistía en un cruce de la nota obtenida en la evaluación continua y la nota del examen, que, en este caso, en lugar de ser presencial como al inicio, es virtual.

Uno de los rasgos que podríamos utilizar para caracterizar el examen final virtual es que se trata más que de contestar una serie de preguntas objetivas, de elaborar un ensayo o de contestar a preguntas que exigen un alto grado de reflexión y de aplicación práctica.

La longitud de los exámenes se ha limitado a 15 hojas en la asignatura *Ciencia Política* y a 10 en la de *Metodología jurídica e interpretación*. Se considera que es una extensión excesiva en las aulas de muchos estudiantes, de manera que se recomienda en los grupos más numerosos limitar más el espacio del examen con la finalidad que la corrección no sea tan pesada y por lo tanto más rigurosa.

La cuestión de en qué momento se realiza el examen final virtual, el tiempo que se otorga a los estudiantes para realizarlo, si se trata de días laborables o días festivos, aunque pueden parecer, en principio, cuestiones secundarias, no lo son en absoluto. Entendemos que el factor tiempo no es nada despreciable en la enseñanza virtual y todavía menos en el momento de la evaluación. Sobre este tema la reflexión también va en diversos sentidos.

Una propuesta a implementar es indicar al estudiante el tiempo recomendado que tiene que dedicar.

7.2.2. Resultados de la experiencia

Con el fin de hacer un análisis global de este modelo de evaluación, creímos conveniente tener en cuenta la opinión de los estudiantes. Por eso, una vez hecho el examen, planteamos a través del foro del aula un debate, a fin de que los estudiantes nos hicieran llegar sus impresiones. Los resultados de sus impresiones obtenidas a partir de las respuestas obtenidas la asignatura Economía Política y Hacienda Pública son:

	Matriculados	Respuestas
Cataluña	71	7
Iberoamérica	38	7

Los aspectos que valoran más positivamente los estudiantes son los siguientes:

- a. Que pueden realizar el examen desde su propio entorno de trabajo sin necesidad de desplazarse y por lo tanto sin perder tiempos de desplazamientos.
- b. En relación con el punto anterior, destacan la importancia que tiene en este tipo de exámenes el hecho de que se evitan situaciones de tensión y de nervios propios de los exámenes presenciales.
- c. El contenido del examen les parece especialmente adecuado para el formato de realización y en coherencia con el trabajo que han ido realizando a lo largo del curso en la evaluación continua.
- d. El tiempo disponible para hacer el examen es suficiente y valoran que el fin de semana se incluya en el tiempo para hacer el examen, lo que no les impide realizar otras pruebas que se desarrollan durante el mismo fin de semana.
- e. Destacan la posibilidad de realizar el examen con el material que han trabajado a lo largo del semestre.
- f. Es especialmente significativo que los estudiantes pongan de manifiesto que durante este tiempo tienen a sus profesores permanentemente conectados pendientes de su trabajo.

Los aspectos menos valorados son los que a continuación se indican:

- a. Que el periodo de realización de este tipo de examen coincide con otros exámenes.
- b. Que el tiempo de realización de este examen es excesivo.
- c. Que el contenido del examen es excesivo.

En cuanto a las repercusiones que un examen virtual posee sobre el trabajo del profesor, hay que señalar que este tipo de evaluación comporta unas variantes en la tarea del docente que imparte la asignatura que también se deben tener en cuenta. Algunas de las que hemos detectado son las siguientes:

- a) De orden organizativo interno.
- b) De tipo docente:
 - b.1.) Exige al profesor estar conectado casi permanentemente mientras se desarrolla el Examen Final Virtual.
 - b.2.) El tipo de examen que tiene que plantear el consultor es bastante más elaborado para evitar posibles plagios o copias.
 - b.3.) La corrección suele ser mucho más larga, hecho que en los grupos numerosos puede ir en detrimento de una corrección pormenorizada y rigurosa.

Consideramos que, para que el sistema sea realmente exitoso, el profesor tiene que mantener una comunicación más activa que en otros casos, insistiendo sobre todo en la explicación de este modelo de evaluación, reforzando de esta manera la función del Plan Docente.

7.3. Encuestas

Al final de la evaluación se consideró conveniente recoger las opiniones y valoraciones de los estudiantes y los propios docentes respecto al nuevo diseño por competencias de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario, y respecto al funcionamiento de la evaluación continua y de los exámenes virtuales en el caso de Ciencia Política y Economía Política. Con este objetivo, se procedió a administrar unas encuestas a los estudiantes y a los profesores tanto de la UOC como de la UPF al final del curso.

En particular, los estudiantes de la UOC las completaron en el semestre febrero-julio de 2005, una vez finalizado el período de exámenes; en tanto que los estudiantes de la UPF las contestaron el último día de clase del tercer trimestre del curso académico 2004-2005, justo antes de comenzar el período de exámenes.

Se administraron 4 cuestionarios: dos sobre competencias (uno para los profesores y otro para los estudiantes) y dos sobre el sistema de evaluación continua y los exámenes virtuales (uno para los profesores y otro para los estudiantes), que se recogen en los anexos. A continuación, relataremos los resultados de las diferentes encuestas.

7.3.1. Encuesta administrada a los estudiantes sobre competencias: Derecho Financiero y Tributario (UOC y UPF)

En el caso de los estudiantes de la UOC, el número de respuestas fue de 36 sobre un total de 335 alumnos, repartidos en 6 aulas; por tanto, respondieron un 10'7% de los alumnos. En el caso de la UPF respondieron 65 estudiantes de 114, repartidos en 2 aulas; es decir, un 57%.

La diferencia en el porcentaje de respuestas puede responder a que en el caso de la UOC las encuestas se enviaron a la dirección de correo electrónico de cada alumno después de los exámenes (aunque antes de recibir las notas);¹⁰⁸ mientras que los alumnos de la UPF contestaron el cuestionario en la propia aula, dentro de las horas lectivas y antes de los exámenes. Aún así, el porcentaje de respuestas de los estudiantes de la UOC es alto si lo comparamos con la tasa de respuestas de otras encuestas en línea que, en general, acostumbra a ser inferior al 10%.

Dado el índice de respuestas comentado, el error muestral de la encuesta de la UPF es de $\pm 4\%$, mientras que el de la UOC es de $\pm 7\%$, con un nivel de confianza del 95%.¹⁰⁹ Por tanto, los datos resultantes de la encuesta de la UPF sí que son representativos del total de los estudiantes; en tanto que en el caso de las aulas de la UOC, los resultados no deberían extrapolarse al total de los alumnos.

Aún así, analizaremos las respuestas de ambas universidades porque, más que la total representación y generalización al total de los alumnos, pretendemos analizar e interpretar las diversas actitudes, impresiones y opiniones de los afectados, detectar problemas y mejorar este nuevo sistema de evaluación.

Las preguntas del cuestionario hacían referencia a diferentes aspectos relacionados con la introducción de las competencias en las asignaturas. Constaba de seis preguntas, de las cuales tres tenían formato de escala de Likert. En el cuestionario (ver anexos) se preguntaba por el sistema de aprendizaje por competencias y el desarrollo efectivo de las mismas, por el tipo de actividades que se realizaban y por el tiempo dedicado a las actividades de evaluación continua.

Concretamente, después de una pequeña introducción a la encuesta, se presentaba una batería de ítems sobre el sistema de aprendizaje y de evaluación por competencias. El alumno debía posicionarse en una escala que iba desde el máximo acuerdo (5) al mínimo acuerdo (1). Mostramos a continuación el enunciado de las preguntas y las cifras de las respuestas. Comenzaremos por las clases de la UPF.

¹⁰⁸ Los alumnos tuvieron 8 días para responder a la encuesta en línea. Se distribuyó la encuesta el 28 de junio del 2005 y el plazo para contestar fue el 5 de julio del 2005.

¹⁰⁹ La fórmula del error muestral aleatorio para poblaciones finitas es:

$$\epsilon = \pm z \sqrt{\frac{p(1-p)}{n}} \sqrt{\frac{N-n}{N-1}}$$

1. Valora si estás muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), indiferente (3), en desacuerdo (2) o muy en desacuerdo (1) con las siguientes afirmaciones sobre el sistema de aprendizaje:

Aulas UPF (n=65, N=114)

	Muy de acuerdo + De acuerdo (5+4)	Indiferente 3	En desacuerdo + Muy en desacuerdo (2+1)	Totales
Se puede identificar correctamente en cada actividad la competencia que se pretende desarrollar	34 (52'3%)	22 (33'8%)	9 (13'8%)	65 (100%)
El sistema de aprendizaje por competencias fomenta el uso de diversos recursos didácticos y fuentes de información	52 (80%)	10 (15'4%)	3 (4'6%)	65 (100%)
Las actividades que se plantean en las PECs son adecuadas para el desarrollo de las competencias	27 (41'5%)	19 (29'2%)	19 (29'2%)	65 (100%)
La combinación de diversos tipos de actividades es positiva para el aprendizaje basado en competencias	39 (60%)	10 (15'4%)	16 (24'6%)	65 (100%)
El sistema de competencias fomenta la motivación del estudiante en su proceso de aprendizaje	20 (30'8%)	23 (35'3%)	22 (33'8%)	65 (100%)
El sistema de aprendizaje basado en competencias me será útil en mi futura vida profesional	23 (35'3%)	25 (38'5%)	17 (26'1%)	65 (100%)
El sistema de competencias supone una diferencia significativa con respecto al modelo tradicional	56 (86%)	4 (6'1%)	5 (7'7%)	65 (100%)
El sistema de competencias favorece el aprendizaje del estudiante	28 (43%)	15 (23%)	22 (33'8%)	65 (100%)
La evaluación continua es el mejor sistema para evaluar el aprendizaje basado en competencias	44 (68%)	7 (10'7%)	14 (21'5%)	65 (100%)
La percepción global de la experiencia del nuevo modelo de aprendizaje ha sido satisfactoria	26 (40%)	12 (18'5%)	27 (41'5%)	65 (100%)

Como se puede observar, el 80% de los alumnos considera que el sistema de aprendizaje por competencias fomenta el uso de diversos recursos didácticos y fuentes de información, y el 86% cree el sistema de competencias supone una diferencia significativa con respecto al modelo tradicional. Otros ítems que despiertan gran acuerdo son la afirmación de que la evaluación continua es el mejor sistema para evaluar el aprendizaje basado en competencias (68%) y la aseveración de que la combinación de diversos tipos de actividades es positiva para el aprendizaje basado en competencias (60%).

A pesar de estas valoraciones tan positivas, hay que destacar las importantes proporciones de respuestas negativas en tres de los ítems de la batería: el 41'5% de los alumnos está en desacuerdo con que la experiencia del nuevo modelo de aprendizaje haya sido positiva y casi el 34% no cree que el sistema de competencias fomente la motivación del estudiante en su proceso de aprendizaje, ni tampoco está de acuerdo con que el sistema de competencias favorezca el aprendizaje del estudiante. De hecho, el ítem peor valorado es el que se refiere a que el sistema de competencias fomenta la

motivación de estudiante en su proceso de aprendizaje: un 69% de los alumnos o son indiferentes (35'3%) o están en desacuerdo (33'8%).

Las respuestas de los estudiantes de la UOC están mucho más escoradas hacia el acuerdo con los ítems presentados, lo cual puede deberse a varias causas. En primer lugar, puede ser que los alumnos que respondieron fueron los más favorables al nuevo sistema de evaluación por competencias o los más satisfechos con el funcionamiento de la asignatura en general, mientras que los desfavorables a este sistema o a la asignatura decidieron no responder al cuestionario. Hay que tener en cuenta la baja tasa de respuestas de la encuesta en general (10'7% del total de los alumnos respondieron la encuesta), lo que implica que estamos ante una muestra bastante sesgada. Pero en segundo lugar, otra explicación puede ser que el sistema de evaluación por competencias despierte más acuerdo porque no es percibido como un sistema tan nuevo por los estudiantes de la UOC mientras que sí es mucho más novedoso para los estudiantes de la UPF. Las asignaturas de la UOC siempre han empleado el sistema de la evaluación continua y siempre han estado encaminadas a que los alumnos alcancen una serie de objetivos relacionados con el logro de conocimientos y el desarrollo de habilidades. Por tanto se puede considerar que el nuevo sistema de evaluación de competencias no supone para los alumnos de la UOC un cambio importante.

Las respuestas a la batería de ítems es la siguiente:

Aulas UOC (n=36, N=335)

	Muy de acuerdo (5)	De acuerdo (4)	Muy de acuerdo + De acuerdo (5+4)	Indiferente (3)	En desacuerdo (2)
Se puede identificar correctamente en cada actividad la competencia que se pretende desarrollar	10 (27'7%)	24 (66'6%)	34 (94'4%)	1 (2'7%)	1 (2'7%)
El sistema de aprendizaje por competencias fomenta el uso de diversos recursos didácticos y fuentes de información	24 (66'6%)	11 (30'5%)	35 (97'2%)	1 (2'7%)	
Las actividades que se plantean en las PECs son adecuadas para el desarrollo de las competencias	15 (41'6%)	20 (55'5%)	35 (97'2%)	1 (2'7%)	
La combinación de diversos tipos de actividades es positiva para el aprendizaje basado en competencias	18 (50%)	17 (47'2%)	35 (97'2%)	1 (2'7%)	
El sistema de competencias fomenta la motivación del estudiante en su proceso de aprendizaje	14 (38'8%)	21 (58'3%)	35 (97'2%)	1 (2'7%)	
El sistema de aprendizaje basado en competencias me será útil en mi futura vida profesional	17 (47'2%)	17 (47'2%)	34 (94'4%)	2 (5'5%)	
El sistema de competencias supone una diferencia significativa con respecto al modelo tradicional	27 (75%)	9 (25%)	36 (100%)		
El sistema de competencias favorece el aprendizaje del estudiante	23 (63'8%)	12 (33'3%)	35 (97'2%)	1 (2'7%)	
La evaluación continua es el mejor sistema para evaluar el aprendizaje basado en competencias	27 (75%)	6 (16'6%)	33 (91'6%)	3 (8'3%)	
La percepción global de la experiencia del nuevo modelo de aprendizaje ha sido satisfactoria	17 (47'2%)	17 (47'2%)	34 (94'4%)	2 (5'5%)	

Ante estas respuestas tan unánimes y positivas pocos comentarios se pueden realizar. En todo caso, cabe destacar que se detecta la misma tendencia entre los estudiantes de la UOC que entre los estudiantes de la UPF respecto a la aprobación casi unánime de los mismos tres ítems: el 66% de los alumnos de la UOC está muy de acuerdo con la idea de que el sistema de aprendizaje por competencias fomenta el uso de diversos recursos didácticos y fuentes de información, y el 75% está muy de acuerdo con que el sistema de competencias supone una diferencia significativa respecto al modelo tradicional y con que la evaluación continua es el mejor sistema para evaluar el aprendizaje basado en competencias.

En definitiva, debemos resaltar el entusiasmo que ha producido en el 11% de los alumnos de Derecho Financiero y Tributario de la UOC el sistema de evaluación por competencias. Pero, para extraer conclusiones más representativas del sentir de los alumnos respecto a esta batería de ítems, hay que acudir más bien a los resultados de la encuesta de la UPF explicados anteriormente.

Tras la batería de ítems, la segunda pregunta consistía en una valoración del 0 (mínimo) al 10 (máximo) de los diferentes tipos de actividades que se han utilizado en la asignatura. Algunas de las actividades enumeradas son diferentes en el caso de la UOC y en el caso de la UPF porque en cada universidad el profesor empleaba las actividades que consideraba más pertinentes y adaptadas a su entorno (por ejemplo exposiciones orales en la UPF, redacción de dictámenes e informes en la UOC). Presentamos, en primer lugar, las respuestas de los alumnos de la UPF de forma agregada:

2. Valora del 0 al 10 los diferentes tipos de actividades que se han utilizado (0 mínimo - 10 máximo):

Aulas UPF (n=65, N=114)

	0-4	5	6-10
Tests	21 (32'3%)	9 (13'8%)	35 (54%)
Preguntas de verdadero o falso	12 (18'5%)	10 (15'4%)	43 (66'1%)
Preguntas de detección de errores	17 (26'1%)	14 (21'5%)	34 (52'3%)
Casos prácticos	9 (13'8%)	16 (24'6%)	40 (61'5%)
Exposiciones orales	8 (12'3%)	13 (20%)	42 (64'6%)
Búsqueda de información en Internet	10 (15'4%)	15 (23%)	40 (61'5%)
Comentario de normativa y jurisprudencia	9 (13'8%)	12 (18'4%)	44 (67'7%)

Más del 50% de los alumnos considera que los 7 tipos de actividades merecen una puntuación entre un 6 y un 10. Destaca, con un 68% de los alumnos que la puntúan entre 6 y 10, la actividad que consiste en realizar un comentario de normativa y jurisprudencia. En el sentido negativo, un tercio de los alumnos de la UPF consideran que los tests no merecen el aprobado.

En el caso de la UOC, el listado de actividades y las respuestas agregadas son:

2. Valora del 0 al 10 los diferentes tipos de actividades que se han utilizado (0 mínimo - 10 máximo):

Aulas UOC (n=36, N=335)

	0-4	5	6-10
Tests	1 (2'7%)	8 (22'2%)	27 (75%)
Casos prácticos	1 (2'7%)		35 (97'2%)
Búsqueda de información en Internet		2 (5'5%)	34 (94'4%)
Comentario de normativa y jurisprudencia		1 (2'7%)	35 (97'2%)
Redacción de dictámenes e informes		3 (8'3%)	33 (91'6%)
Elaboración de esquemas y cuadros comparativos	1 (2'7%)	4 (2'7%)	31 (86'1%)

Como ya hemos visto anteriormente, se observa mucha mayor unanimidad hacia las puntuaciones más altas entre los estudiantes de la UOC, ya que todas las actividades merecen una puntuación entre 6 y 10 para el 75% o más de los estudiantes. Además, volvemos a constatar una coincidencia entre las dos universidades: la actividad de comentar normativa y jurisprudencia despierta una inmensa aprobación (97% la valoran entre un 6 y un 10), mientras que los tests son la actividad peor valorada (un 22% la puntúa sólo con un 5, aunque una gran mayoría la valore mejor).

A continuación, se preguntaba a los estudiantes por el tiempo dedicado a la evaluación continua. En la encuesta administrada en la UPF se hicieron dos preguntas al respecto: la primera sobre el tiempo medio dedicado a la realización de las prácticas de evaluación continua y la segunda sobre si se dedicaba más o menos tiempo a las prácticas de esta asignatura en comparación con otras asignaturas. En la UOC se hicieron las mismas preguntas, pero se añadió otra antes de las dos mencionadas en referencia a las horas que se dedican al estudio previo antes de la realización de cada PEC. Los resultados son los siguientes:

3. ¿Cuántas horas por término medio dedicas a la realización de cada PEC?
 horas.

Aulas UPF (n=65, N=114)

1 hora	1:30 horas	2 horas	2:30 hora	3 hora	3:30 hora	4 hora	5 hora	7 hora	12 hora
9	6	30 (46%)	2	8	2	5	1	1	1
45 (69'2%)			20 (30'8%)						
Media = 2'4 horas									

La media de horas dedicadas por alumno a la realización de cada PEC es de 2'4 horas. Además, el 69% de los estudiantes dedica a cada PEC 2 horas o menos de 2 horas.

Frente a esta dedicación, los alumnos de la UOC emplean mucho más tiempo tanto en el estudio previo como en la realización de la PEC.

3. ¿Cuántas horas por término medio dedicas al estudio previo antes de la realización de cada PEC? horas.

Aulas UOC (n=36, N=335)

1 hora	2 hora	3 hora	4 hora	5 hora	7 hora	8 hora	10 hora	12 hora	15 hora	16 hora	17 hora	24 hora
1	3	2	1	3	1	6	7	2	6	1	1	2
11 (30'6%)						25 (69'4%)						
Media= 9'7 horas												

La media de dedicación al estudio antes de la realización de la PEC es de 9'7 horas por alumno, mientras que el 69% dedica 8 horas o más.

4. ¿Cuántas horas por término medio dedicas a la realización de cada PEC?
 horas.

Aulas UOC (n=36, N=335)

5 hora	6 hora	7 hora	8 hora	9 hora	10 hora	11 hora	14 hora	15 hora	18 hora	20 hora	24 hora	30 hora
4	1	1	4	2	6	1	2	6	2	4	1	2
18 (50%)						18 (50%)						
Media= 13'1 horas												

Es decir, los estudiantes de la UOC dedican 13'1 horas por término medio a la elaboración de la PEC. La mitad le dedica 10 horas o menos, pero siempre con un mínimo de 5 horas. La otra mitad le dedica más de 11 horas. Por tanto, el estudiante UOC (media= 13'1 horas) dedica 5 veces más de tiempo a la elaboración de las actividades de evaluación continua que el estudiante de la UPF (media= 2'4 horas).

La última pregunta en relación al tiempo dedicado a la evaluación continua se refería a la comparación en dedicación con otras asignaturas.

5. En comparación con otras asignaturas, ¿dedicas a cada PEC más tiempo, el mismo tiempo o menos tiempo?

Aulas UPF (n=65, N=114)

Más tiempo	El mismo tiempo	Menos tiempo
38 (58'5%)	22 (33'8%)	4 (6'2%)

Aulas UOC (n=36, N=335)

Más tiempo	El mismo tiempo	Menos tiempo
26 (72'2%)	9 (25%)	1 (2'7%)

Como se observa, la mayoría de los estudiantes de ambas universidades consideran que dedican más tiempo a las actividades de esta asignatura. Pero este hecho es mucho más frecuente entre los estudiantes de la UOC puesto que el 72% afirma dedicarle más tiempo a la elaboración de la PEC de esta asignatura en comparación con las otras.

Finalmente, la última pregunta del cuestionario se refiere al grado en que los estudiantes consideran que han desarrollado las competencias que se querían conseguir con el estudio y el trabajo de la asignatura.

En la pregunta se pedía al estudiante que valorara del 0 al 10 el grado de desarrollo alcanzado en 9 competencias. Para facilitar el análisis hemos agrupado las valoraciones negativas (de 0 a 4), el aprobado (5), y las

valoraciones positivas (de 6 a 10). A los estudiantes de la UPF se les preguntó además por dos competencias más, apropiadas a la enseñanza presencial: “Trabajo en equipo” y “Comunicación oral”.

6. Valora del 0 al 10 el grado de desarrollo que has alcanzado en las siguientes competencias (0 mínimo - 10 máximo):

Aulas UPF (n=65, N=114)

	0-4	5	6-10
Capacidad de análisis y síntesis	10 (15'4%)	16 (24'6%)	39 (60%)
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	15 (23'1%)	14 (21'5%)	36 (55'4%)
Resolución de problemas jurídicos	19 (29'2%)	12 (18'5%)	34 (52'3%)
Trabajo autónomo	5 (7'7%)	9 (13'8%)	51 (78'5%)
Trabajo en equipo	8 (12'3%)	14 (21'5%)	39 (60%)
Comunicación escrita	13 (20%)	17 (26'2%)	35 (53'8%)
Comunicación oral	9 (13'8%)	11 (17%)	44 (67'7%)
Capacidad crítica	16 (24'6%)	14 (21'5%)	34 (52'3%)
Comparación y análisis de datos	18 (27'7%)	13 (20%)	34 (52'3%)
Habilidades básicas de utilización de Internet	8 (12'3%)	12 (18'5%)	55 (84'6%)
Búsqueda documental y de fuentes de información	5 (7'7%)	9 (13'8%)	53 (81'5%)

La inmensa mayoría de los estudiantes valoran con un 6 o más el desarrollo de las competencias encuestadas. Especialmente destacan el desarrollo de las habilidades básicas de utilización de Internet y la búsqueda documental y de fuentes de información que son valoradas entre un 6 y un 10 por más del 81% de los estudiantes. Las dos competencias que se consideran menos desarrolladas, aunque también dentro de la aprobación mayoritaria, son la resolución de problemas jurídicos, con casi un 30% de los estudiantes que la valoran entre un 0 y un 4, y la comparación y análisis de datos, con casi un 28% de los estudiantes que la puntúan entre un 0 y un 4.

En el caso de las aulas de la UOC, encontramos, al igual que hemos observado en las dos primeras preguntas del cuestionario, mucha mayor unanimidad en las valoraciones positivas. Así, más del 80% de los estudiantes consideran que han alcanzado un grado de 6 a 10 en el desarrollo de todas las competencias preguntadas.

Aulas UOC (n=36, N=335)

	0-4	5	6-10
Capacidad de análisis y síntesis	1 (2'7%)	3 (8'3%)	29 (80'5%)
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica	0	1 (2'7%)	34 (94'4%)
Resolución de problemas jurídicos	0	2 (5'5%)	33 (91'6%)
Trabajo autónomo	0	0	36 (100%)
Comunicación escrita	0	0	35 (97'2%)
Capacidad crítica	0	2 (5'5%)	34 (94'4%)
Comparación y análisis de datos	0	4 (11'1%)	31 (86'1%)
Habilidades básicas de utilización de Internet	1 (2'7%)	1 (2'7%)	33 (91'6%)
Búsqueda documental y de fuentes de información	0	1 (2'7%)	34 (94'4%)

Dentro de esta mayoritaria unanimidad, destaca como la actividad más desarrollada por los estudiantes la comunicación escrita (97% valoran su desarrollo entre un 6 y un 10); mientras que la comparación y análisis de datos es la que provoca menos unanimidad, ya que hay un 11% de estudiantes que consideran que sólo han desarrollado mínimamente esta competencia (nivel de 5).

A diferencia de las dos primeras preguntas, en el caso de esta última no hay coincidencias en las tendencias de los estudiantes de la UOC y de la UPF, más allá de la opinión mayoritaria (más del 50% de los estudiantes) de que todas las competencias se han desarrollado en grado satisfactorio (puntuación de 6 a 10).

Al finalizar el cuestionario se les permitía a los alumnos añadir cualquier comentario que quisieran bajo el epígrafe **“7. Comentarios que quieras añadir”**. En el caso de la UPF respondieron todos los que habían participado en la encuesta salvo 1, es decir, 35 alumnos añadieron alguna opinión al final. Respecto a los alumnos de la UOC, respondieron 20 de 36, es decir, un 55'5% del total que participaron en la encuesta.

Entre los estudiantes del aula de la UPF, una de las opiniones más repetidas se refería a que las asignaturas duran poco y los conocimientos teóricos aprendidos son escasos (“Las asignaturas deberían durar más de un trimestre, ya que los conocimientos prácticos han sido muchos, pero los teóricos son inferiores. El mercado laboral demanda saber teoría. Los conceptos no quedan claros”). También preocupa que la resolución de las actividades que se explica en clase dura poco tiempo.

Respecto a los estudiantes de la UOC, varios se quejan de que han dedicado muchas horas a las actividades, aunque reconocen que era necesario, que les compensa y que las actividades y la asignatura en general estaban muy bien diseñadas. Destacan también que en la UOC aprenden a buscar la información y aplicarla, a entender los conceptos y relacionarlos, lo cual les puede ser muy útil en el desempeño profesional; mucho más útil que la memorización a la que les tiene acostumbrados la universidad presencial. Varios alumnos también critican las actividades tipo test porque no provocan

reflexión y hacen buscar en el material el concepto, pero sin llegar a comprenderlo del todo.

7.3.2. Encuesta administrada a los docentes sobre competencias: Derecho Financiero y Tributario (UOC)

Para los profesores de la asignatura (8 en total) se elaboró también un cuestionario con el objetivo de que evaluaran el funcionamiento del sistema de aprendizaje por competencias. El cuestionario estaba formado por tres baterías de ítems en formato de escala de Likert y similares a las empleadas para los alumnos, además del espacio final para que los consultores pudieran añadir comentarios a voluntad.

La primera pregunta consiste en una serie de ítems que corresponden a aseveraciones positivas y negativas (ítems 1, 3 y 7) sobre el sistema de aprendizaje por competencias. Para facilitar el análisis, hemos colapsado la categoría de muy de acuerdo y de acuerdo, y la de en desacuerdo y muy en desacuerdo.

1. Valora si estás muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), indiferente (3), en desacuerdo (2) o muy en desacuerdo (1) con las siguientes afirmaciones sobre el sistema de aprendizaje:

	Muy de acuerdo + De acuerdo 5 + 4	Indiferente 3	En desacuerdo + Muy en desacuerdo 2 + 1
El sistema de aprendizaje basado en competencias provoca el aumento del trabajo en equipo de los profesores	8		
En el nuevo sistema de aprendizaje es imprescindible la coordinación del trabajo de todos los profesores	8		
El nuevo modelo supone un aumento considerable en la dedicación horaria para la preparación de las PECs	7		1
Tengo la sensación que los estudiantes han aprendido más con el nuevo sistema de aprendizaje	7	1	
Tengo la sensación que los estudiantes han adquirido unas habilidades que serán útiles en su vida profesional	8		
El nuevo modelo de aprendizaje obliga al profesor a diversificar notablemente los recursos didácticos	8		
El sistema de aprendizaje basado en competencias provoca una mayor dificultad en la evaluación del estudiante	6	1	1
El nuevo modelo de aprendizaje motiva más al profesor que el modelo docente tradicional	7	1	
La evaluación continua es el mejor sistema para evaluar el aprendizaje basado en competencias	8		
La percepción global de la experiencia del nuevo modelo de aprendizaje ha sido satisfactoria	8		

Se puede observar que los profesores-consultores valoran muy positivamente el nuevo sistema de aprendizaje por competencias, aunque consideran también que incrementa el trabajo en equipo, supone un aumento

considerable de las horas dedicadas a la preparación de las PECs y provoca una mayor dificultad en la evaluación del estudiante.

En cuanto a los diferentes tipos de actividades, se pidió a los consultores que valoraran del 1 al 10 las actividades que habían empleado. Todas las actividades son valoradas mayoritariamente con un notable, aunque respecto a la elaboración de esquemas y cuadros comparativos 2 consultores valoran únicamente con un 5 esta actividad.

2. Valora del 0 al 10 los diferentes tipos de actividades que se han utilizado (0 mínimo - 10 máximo):

	0 - 4	5	6 - 10
Tests			8
Casos prácticos			8
Búsqueda de información en Internet			8
Comentario de normativa y jurisprudencia		1	7
Redacción de dictámenes e informes	1		7
Elaboración de esquemas y cuadros comparativos		2	6

Si comparamos estas valoraciones con las realizadas por los estudiantes, se observan diferencias respecto a la valoración de los tests, ya que los estudiantes los valoran peor que los consultores (un total de un 23% los valoran con un 5 o menos de un 5). En cambio, hay una cierta coincidencia en la valoración de la elaboración de esquemas y cuadros comparativos, que despierta en ambos colectivos una valoración más baja en comparación con las otras actividades.

Respecto a la evaluación de las competencias conseguidas por los estudiantes con el estudio y el trabajo en la asignatura, los consultores opinan unánimemente que se ha logrado un desarrollo notable de las 9 competencias preguntadas. Como se ve, hay un grado de acuerdo total en una valoración muy positiva del nivel de desarrollo de las competencias. Se han agrupado en tres categorías las valoraciones para conseguir un análisis más fácil.

3. Valora del 0 al 10 el grado de desarrollo que crees que los estudiantes han alcanzado en las siguientes competencias (0 mínimo - 10 máximo):

	0 - 4	5	6 - 10
Capacidad de análisis y síntesis			8
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica			8
Resolución de problemas jurídicos			8
Trabajo autónomo		1	7
Comunicación escrita			8
Capacidad crítica			8
Comparación y análisis de datos			8
Habilidades básicas de utilización de Internet			8
Búsqueda documental y de fuentes de información			8

Si comparamos estas respuestas con las ofrecidas por los estudiantes, vemos que la unanimidad no es tan grande. Como ya se ha remarcado anteriormente, un 11% de los estudiantes considera que no han desarrollado suficientemente la capacidad de análisis y síntesis o la comparación y análisis de datos.

Por último, cabe comentar que los consultores de la asignatura de la UOC no añadieron ningún comentario propio al final del cuestionario, a diferencia de la mayoría de los estudiantes (55'5%) de la misma asignatura que sí que expresaron libremente diferentes opiniones y quejas al final del cuestionario.

7.3.3. Encuesta administrada a los estudiantes sobre el sistema de evaluación continua y los exámenes virtuales: Ciencia Política y Economía Política (UOC)

El objetivo de esta encuesta era captar la satisfacción de los estudiantes con un sistema de evaluación que incluye Pruebas de Evaluación Continua habituales en la UOC (las denominadas PECs) y exámenes virtuales. Estos últimos son poco habituales en la UOC, como se acaba de comentar, pero se llevan empleando en estas dos asignaturas desde hace seis semestres.

El estudiante que sigue el itinerario de la evaluación continua debe presentarse también al examen virtual, y la nota final será obtenida mediante el cruce de ambas notas siguiendo un modelo predeterminado en el Plan Docente.

La encuesta consta de 21 preguntas (mirar anexo), la mitad muy breves y la otra mitad de formato abierto para que el estudiante pueda expresar sus opiniones y también aportar soluciones. Las preguntas de formato abierto se localizan en el cuestionario después de preguntas cerradas que se responden con un simple Sí o No. Al final del cuestionario también se establece la posibilidad de añadir comentarios libremente.

Como ya se ha comentado al principio de este apartado, los estudiantes de la UOC completaron las encuestas a finales del semestre febrero-julio de 2005, una vez acabado el período de exámenes. Se enviaron al buzón personal del alumno y dispusieron de ocho días para responder.

La tasa de respuestas de la asignatura Economía Política (un aula de la división catalana y una aula de la división iberoamericana) fue de un 18'5% (n=23 estudiantes y N=124 estudiantes) y el error muestral correspondiente es de un $\pm 9\%$ al 95% de NC. Dado este nivel de error, no podemos extrapolar los resultados de la encuesta al conjunto de los estudiantes de la asignatura, pero analizaremos los datos con intención ilustrativa y para detectar las tendencias del alumnado.

La tasa de respuestas de la asignatura de Ciencia Política (3 aulas de la división de catalana y una aula de la división iberoamericana) fue de un 11'6% (n=27 estudiantes; N=232 estudiantes) y el error muestral correspondiente es de un $\pm 9\%$ también al 95% de NC. Por tanto, nos encontramos ante la misma

dificultad que nos impide generalizar a todo el conjunto de estudiantes de la asignatura, pero aún así analizaremos los resultados con ánimo de descubrir las tendencias y actitudes de los estudiantes.

En todo caso, hay que tener presente que la tasa de respuestas en ambas asignaturas supera el 10%, porcentaje que acostumbra a ser la tasa de respuesta media de las encuestas en línea. Otro dato positivo es el alto índice de participación en las preguntas abiertas, tanto en las que se sitúan después de las preguntas cerradas como en la genérica del final del cuestionario denominada “Comentarios que quieras añadir”. La inmensa mayoría de los entrevistados han respondido a las preguntas abiertas situadas después de las cerradas de SÍ o NO. Respecto a la pregunta final “Comentarios que quieras añadir”, en el caso de Economía Política el 30’4% de los participantes en la encuesta han añadido comentarios en este espacio, y el 48’1% en el caso de la asignatura de Ciencia Política.

Presentamos a continuación los resultados de la encuesta para cada una de las asignaturas.

1. - ¿Qué sistema de evaluación has seguido?

	Economía Política (n=23)	Ciencia Política (n=27)
Evaluación continua + examen virtual	21 (91’3%)	25 (92’6%)
Sólo examen virtual	2 (8’7%)	2 (7’4%)

Tal y como se observa, más del 90% de los estudiantes siguen el itinerario de la evaluación continua.

2. - ¿Has tenido tiempo suficiente para hacer el examen virtual?

	Economía Política (n=23)	Ciencia Política (n=27)
SI	21 (91’3%)	20 (74%)
NO	1 (4’3%)	7 (26%)

Más del 90% de los estudiantes de Economía Política afirman haber tenido suficiente tiempo, mientras entre los estudiantes de Ciencia Política un 26% declara no haber dispuesto de tiempo suficiente para realizar el examen virtual.

3. - ¿Has tenido problemas técnicos para bajarte el examen o para entregarlo a tiempo?

	Economía Política (n=23)	Ciencia Política (n=27)
SI	1 (4'3%)	1 (3'7%)
NO	22 (94'7%)	24 (88'8%)

La inmensa mayoría no ha tenido problemas técnicos con el examen virtual, aunque las proporciones siguen siendo más favorables en el caso de la asignatura de Economía Política.

Para detectar cuáles fueron exactamente los problemas técnicos, se ofreció la oportunidad a los estudiantes que habían tenido problemas de que los explicaran a continuación:

Para quienes habéis dicho que SÍ:

4. - ¿Qué tipo de problemas has tenido?

Los comentarios realizados no se referían a problemas técnicos, sino a cuestiones relativas a las circunstancias del examen virtual que, de hecho, ya se recogen en las preguntas siguientes. El único comentario centrado realmente en problemas técnicos se refería a la dificultad de abrir los adjuntos en el caso del examen de Ciencia Política.

Pasamos a continuación a la siguiente pregunta cerrada:

5. - En cuanto al momento de realización del examen virtual, qué prefieres: ¿hacerlo durante los turnos de pruebas de validación y exámenes, o hacerlo antes de los turnos de pruebas de validación y exámenes?

	Economía Política (n=23)	Ciencia Política (n=27)
Hacerlo durante los turnos de pruebas y exámenes	7 (30'4%)	2 (7'4%)
Hacerlo antes de los turnos de pruebas y exámenes	16 (69'6%)	25 (92'6%)

La gran mayoría de ambas asignaturas prefiere realizar los exámenes virtuales antes de los turnos de pruebas y exámenes generales establecidos por la UOC; pero en el caso de Economía Política hay una proporción superior al 30% que prefiere realizarlos durante los turnos de pruebas y exámenes.

6. - ¿Te parece correcta la extensión del examen virtual?

	Economía Política (n=23)	Ciencia Política (n=27)
SI	20 (86'9%)	25 (92'6%)
NO	3 (13%)	2 (7'4%)

La inmensa mayoría considera que la extensión del examen virtual es correcta, aunque en el caso de Economía Política no hay tanta unanimidad.

Tras esta pregunta cerrada, se ofreció a los encuestados que consideraban que la extensión del examen virtual no era correcta la posibilidad de explicar las razones y las posibles soluciones:

Para quienes habéis dicho que NO:

7. - ¿Por qué no? ¿Qué solución propones?

Los alumnos de Economía Política y de Ciencia Política que consideran demasiado extenso el examen virtual creen que deberían existir dos tipos de pruebas: una más sencilla para los que siguen la evaluación continua y otra más extensa para los que no han realizado las PECs.

Un alumno de Ciencia Política también considera que serían más convenientes preguntas de respuesta corta porque así se abarcarían mejor los contenidos de la asignatura. Otro considera que el examen debería tener más relación con el contenido concreto de las PECs.

8. - El contenido o enunciados del examen, ¿te parecen adecuados para evaluar los conocimientos alcanzados durante el estudio de la asignatura?

	Economía Política (n=23)	Ciencia Política (n=27)
SI	19 (82'6%)	19 (70'4%)
NO	4 (17'4%)	8 (29'6%)

Para la inmensa mayoría, los contenidos del examen son adecuados para evaluar los conocimientos, aunque en Ciencia Política hay más discrepancia, puesto que casi un 30% afirma que no.

A continuación, se preguntó por las razones de las respuestas positivas o negativas y por posibles cambios y propuestas:

Para quienes habéis dicho que SÍ:

9. - ¿Por qué SÍ? ¿Qué cambiarías o propondrías?

Los estudiantes de Economía Política consideran que el contenido del examen era adecuado para evaluar los conocimientos alcanzados en la asignatura porque el examen les llevaba a relacionar conceptos de diferentes módulos, a comprender bien los conceptos, era bastante amplio y recogía los conocimientos mínimos exigibles.

Asimismo, los estudiantes de Ciencia Política valoran positivamente el contenido de los exámenes. Concretamente, argumentan que son contenidos muy adecuados porque combinan la materia aprendida durante el curso y los conocimientos teóricos con el desarrollo de temas de actualidad y las aplicaciones prácticas y reflexiones propias del estudiante. Además requiere de habilidades esenciales, como la búsqueda de datos y la valoración e interpretación de los datos a la luz de los contenidos teóricos. Muchos afirman que es una especie de *megapec* que permite interconectar, ligar y consolidar la información y los conocimientos acumulados. También comentan que el examen virtual permite trabajar las preguntas con toda la documentación necesaria, lo cual es mejor para aprender frente a los exámenes memorísticos.

Los estudiantes de Economía Política vuelven a proponer que el examen para los que han hecho las PECs debería ser diferente, más reducido y enfocado al contenido de las prácticas. También sugieren que debería haber más preguntas largas y de conocimientos teóricos y no tantos subapartados.

Igualmente los estudiantes de Ciencia Política creen que el examen para los que han seguido la evaluación continua debería ser más corto y enfocado más a las PECs.

Para quienes habéis dicho que NO:

10. - ¿Por qué NO? ¿Qué cambiarías o propondrías?

En esta pregunta, tanto los estudiantes de Economía Política como los de Ciencia Política, vuelven a repetir que el examen para los que han seguido la evaluación continua debería ser diferente, más corto.

Entre los estudiantes de Ciencia Política que no creen que los contenidos del examen sean adecuados, destaca la opinión de que los enunciados implican respuestas demasiado subjetivas y poco concretas que son difíciles de ligarlas con el material docente. Se sugiere realizar preguntas no tan enfocadas a casos o a impresiones.

11. - ¿Consideras correcto el peso de la evaluación continua y del examen virtual (teniendo presente el modelo de cruce de calificaciones del Plan Docente) en el total de la nota?

	Economía Política (n=23)	Ciencia Política (n=27)
SI	14 (60'9%)	16 (59'3%)
NO	8 (34'8%)	10 (37%)

Respecto a esta pregunta, ya no hay tanta unanimidad como en las anteriores, ya que más de un tercio de los estudiantes de ambas asignaturas consideran que no es correcto el peso de la evaluación continua y del examen virtual en la nota final.

Para quienes habéis dicho que SÍ:

12. - ¿Por qué SÍ?

Los estudiantes de Economía Política y de Ciencia Política que creen que es correcto el modelo de cruce de calificaciones, consideran que este modelo refleja el esfuerzo realizado en las PECs, porque el examen puede servir para mejorar la nota de las mismas. Algunos creen también que la combinación de ambas formas de evaluar (examen y PECs) contribuye al asentamiento de los conocimientos porque exige un estudio constante.

Para quienes habéis dicho que NO:

13. - ¿Por qué NO?

Tanto los estudiantes de Economía Política como los de Ciencia Política que creen que no es correcto el modelo de cruce de calificaciones debido al

peso diferente del examen virtual y de la evaluación continua, opinan que precisamente la evaluación continua debería tener más peso porque supone mucho más esfuerzo y se aprende más que con el examen.

14. - ¿Qué prefieres los exámenes virtuales o presenciales?

	Economía Política (n=23)	Ciencia Política (n=27)
Exámenes virtuales	12 (52'2%)	14 (52%)
Exámenes presenciales	3 (13%)	5 (18'5%)
Depende	8 (34'8%)	8 (29'6%)

La mitad de los alumnos (52%) que han respondido a la encuesta prefieren los exámenes virtuales, pero existe una importante proporción que afirma que depende y un menor número que prefieren los exámenes presenciales. A continuación, analizaremos las razones argumentadas por los alumnos al respecto.

Para quienes habéis dicho virtuales:

15. - Según tu opinión, ¿qué ventajas tienen los exámenes virtuales?

Las ventajas de los exámenes virtuales mencionadas por los estudiantes de Economía Política y de Ciencia Política son:

- La posibilidad de consulta de todos los materiales
- Evita desplazamientos, nervios y presión ambiental. Posibilita la autoorganización. Por tanto, ofrece más posibilidades de hacer un buen examen, más creativo y en el que demuestras tus conocimientos con tranquilidad y de forma más documentada.
- Es más coherente con la línea de trabajo de evaluación continua.
- Hasta el último momento se puede continuar repasando, aprendiendo, estudiando.
- Los exámenes virtuales son más difíciles y no sólo cuenta el saber la materia, sino también otras habilidades.

Para quienes habéis dicho presenciales:

16. - ¿Qué ventajas tienen los exámenes presenciales?

Las ventajas de los exámenes presenciales mencionadas, tanto por los estudiantes de Economía Política como por los de Ciencia Política, son:

- La duración del presencial es inferior al virtual y ello induce a que vayas al examen con la temática mucho más estructurada.

- Permite saber al consultor quién ha realizado realmente el examen.
- Hace que se estudie más el temario de los módulos y de las PECs.

Para quienes habéis respondido “Depende”:

17. - Explica de qué depende:

Los estudiantes, tanto de Economía Política como de Ciencia Política, que no se decantan claramente ni por el examen virtual ni por el presencial, puesto que afirman que “depende”, argumentan lo siguiente:

- Si la asignatura es teórica o de deducción, prefieren el examen presencial. Si la asignatura es práctica, prefieren el examen virtual.
- Si has seguido la evaluación continua son mejores las pruebas de validación porque los exámenes virtuales obligatorios provocan acumulación, ya que también hay que realizar los otros exámenes presenciales.
- Depende de la exigencia en la corrección: en el examen virtual el consultor puede ser más exigente y esto provoca cierto miedo en el alumno.

18. - ¿Crees que el examen virtual es una buena herramienta de evaluación?

	Economía Política (n=23)	Ciencia Política (n=27)
SI	18 (78'3%)	22 (81'5%)
NO	4 (17'4%)	5 (18'5%)

La inmensa mayoría de los estudiantes de ambas asignaturas considera que el examen virtual es una buena herramienta de evaluación.

19. - ¿Qué prefieres: el sistema de evaluación continua con pruebas de validación o presentarte sólo a los exámenes?

	Economía Política (n=23)	Ciencia Política (n=27)
Evaluación continua con pruebas de validación	21 (91'3%)	24 (88'8%)
Presentarse sólo a los exámenes	0	1 (3'7%)
Depende	1 (4'3%)	1 (3'7%)

En esta pregunta también la inmensa mayoría de los estudiantes de ambas asignaturas prefiere el sistema de evaluación continua con pruebas de validación.

Para quienes habéis respondido “Depende”:

20. - Explica de qué depende:

El estudiante de Ciencia Política y de Economía Política que ha respondido que “depende” se refiere a que, en general, prefiere los exámenes virtuales, pero si éstos son demasiado complicados por el mero hecho de ser virtuales elegiría los presenciales.

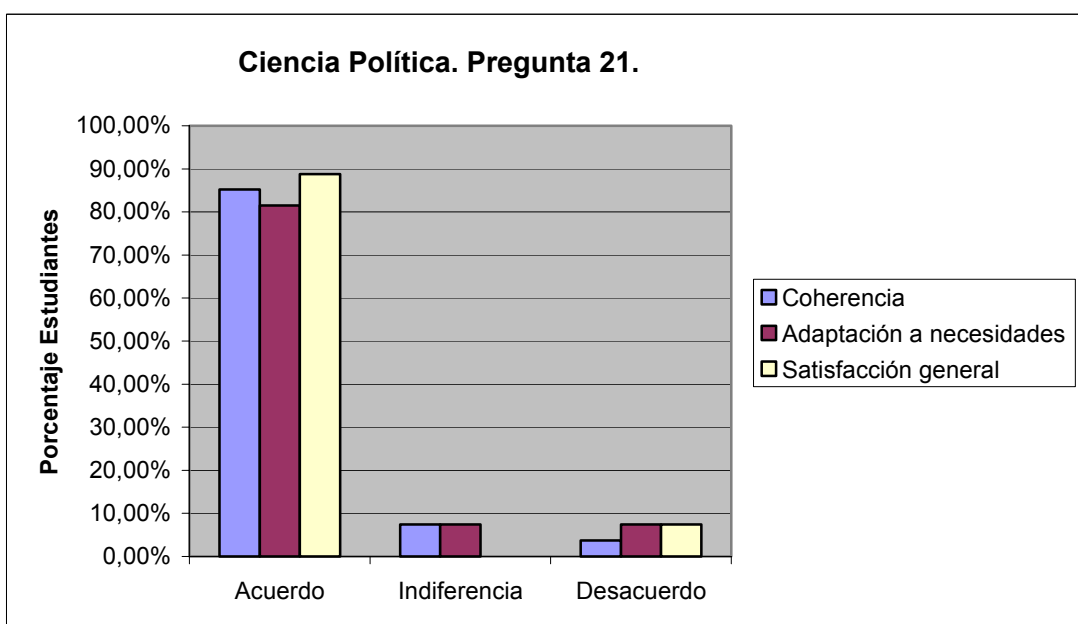
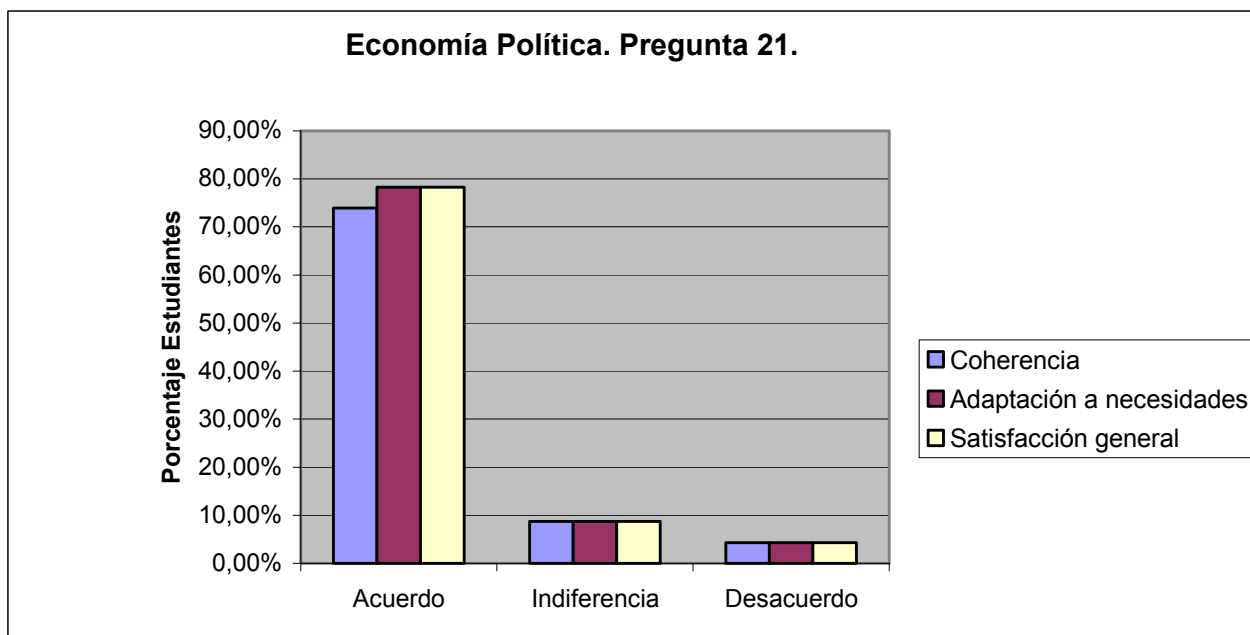
Finalmente, la última pregunta cerrada del cuestionario buscaba detectar la satisfacción más general del estudiante con el sistema de evaluación de la asignatura. Para ello, se elaboró una pequeña batería de ítems sobre la que había que posicionarse en una escala de 0 a 5.

21. - Responde, por favor, si estás muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), indiferente (3), en desacuerdo (2) o muy en desacuerdo (1) con las siguientes frases sobre el sistema de evaluación de la asignatura:

Las respuestas se muestran a continuación:

	Muy de acuerdo 5 + De acuerdo 4		Indiferente 3		En desacuerdo 2 + Muy en desacuerdo 1	
	Econ. Política (n=23)	Ciencia Política (n=27)	Econ. Política (n=23)	Cienc. Política (n=27)	Econ. Política (n=23)	Cienc. Política (n=27)
El sistema de evaluación de la asignatura es coherente con los contenidos y objetivos desarrollados a lo largo del semestre.	17 (73'9%)	23 (85'2%)	2 (8'7%)	2 (7'4%)	1 (4'3%)	1 (3'7%)
El sistema de evaluación de la asignatura se adapta a mis necesidades.	18 (78'3%)	22 (81'5%)	2 (8'7%)	2 (7'4%)	1 (4'3%)	2 (7'4%)
Estoy satisfecho con el sistema de evaluación de la asignatura en general.	18 (78'3%)	24 (88'8%)	2 (8'7%)	0	1 (4'3%)	2 (7'4%)

Con estos resultados hemos realizados unos gráficos para visualizar mejor las cifras:



Se observa que, tanto en una asignatura como en la otra, la inmensa mayoría de los estudiantes que han respondido al cuestionario están muy de acuerdo o de acuerdo con los tres ítems. Por tanto, para la gran mayoría de los estudiantes el sistema de evaluación de la asignatura es coherente con los contenidos y objetivos del curso y se adapta a sus necesidades. Asimismo, la gran parte están satisfechos con el sistema de evaluación de la asignatura en general.

No existen diferencias importantes entre las dos asignaturas, aunque en el caso de Ciencia Política el acuerdo con los tres ítems es más unánime.

Y para finalizar se dejó un espacio abierto, bajo el epígrafe “Comentarios que quieras añadir”. En el caso de Economía Política, un 30’4% (7 de 23) de

los participantes en la encuesta añaden comentarios en este espacio, mientras que en el caso de Ciencia Política son un 48'1% (13 de 27) de los encuestados los que opinan.

Entre los comentarios y opiniones vuelve a destacar la queja de que los que han seguido la evaluación continua deberían hacer un examen más breve y que la nota de la evaluación continua debería contar más que la del examen. Además creen que es un sistema de evaluación que prima el examen virtual y puede hacer que algunos estudiantes no sigan la evaluación continua. Algunos argumentan que no están acostumbrados a este sistema y, por ello, el examen virtual les resulta demasiado difícil.

Otros alaban el sistema de evaluación y las asignaturas en general. Los de Economía Política piensan que esta forma de evaluar los prepara para saber dónde buscar la información y para aplicar a la práctica los conocimientos y saberse desenvolver en entornos diversos. Los estudiantes de Ciencia Política creen que es una asignatura interesante, necesaria para entender el mundo en el que vivimos y que aporta numerosos conocimientos sobre una materia que todos creemos conocer, pero que después de la asignatura se comprende mucho mejor. Estos últimos añaden que consideran muy útil, además, la participación en foros que tratan de temas de actualidad relacionados con el temario. Algunos alumnos de la sección iberoamericana vuelven a resaltar también que los exámenes virtuales les evita desplazarse.

Algunos estudiantes de Ciencia Política también presentan algunas quejas más:

- No hay suficientes turnos para la realización del examen virtual y no pueden escoger fecha.
- Tienen la sensación de haber trabajado mucho y haber obtenido una baja nota.
- Creen que la manera de calificar de los consultores no es clara, es poco objetiva.
- Se hacen demasiados comentarios de noticias y pocas preguntas ceñidas al temario.

En general, respecto a ambas asignaturas, hay una muy buena valoración del consultor, y consideran imprescindible una buena comunicación con el mismo para poder aprobar una asignatura con un sistema de evaluación tan continuado.

7.3.4. Encuesta administrada a los docentes (consultores) sobre el sistema de evaluación continua y los exámenes virtuales: Ciencia Política y Economía Política (UOC)

La encuesta administrada a los consultores (3 de Ciencia Política y 2 de Economía Política) constaba de 8 preguntas, de las cuales la mitad eran preguntas abiertas. Como de costumbre, el cuestionario finalizaba con un espacio abierto que buscaba recoger las opiniones que no habían quedado

plasmadas a lo largo del cuestionario. El título de este espacio era: “Comentarios, sugerencias, críticas que quieras añadir”. Respondieron a la encuesta los 3 consultores de Ciencia Política y una consultora de Economía Política.

La primera pregunta era una batería de ítems, tipo Likert, sobre la experiencia de los exámenes virtuales. Las opciones de respuesta iban del 5 (Muy de acuerdo) al 0 (Muy en desacuerdo). A continuación, se presentan los resultados conjuntos puesto que se han unido las respuestas de los consultores de Ciencia Política y de la consultora de Economía Política. Se han agregado los niveles 5 y 4, y 2 y 1 para facilitar el análisis.

1. - Valora tu experiencia con respecto a los exámenes virtuales, puntuando las frases de la manera siguiente: muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), indiferente (3), en desacuerdo (2) o muy en desacuerdo (1):

	Muy de acuerdo 5 + De acuerdo 4	Indiferente 3	En desacuerdo 2 + Muy en desacuerdo 1
Permite a los profesores evaluar mejor a los estudiantes.	1	1	2
Los estudiantes se quejan porque es un sistema nuevo, diferente del resto de asignaturas.			4
Hay más casuística e incidencias personales		1	3
La elaboración de los enunciados de examen es más compleja	3		1
Los estudiantes aprenden más	1	2	1
Los estudiantes no están satisfechos con el nuevo sistema		1	3

El ítem que genera un desacuerdo unánime es el que afirma que los estudiantes se quejan de los exámenes virtuales porque es un sistema nuevo, diferente del resto de asignaturas. Por tanto, los consultores no han recibido críticas de los estudiantes en relación con la novedad de los exámenes virtuales y su diferencia respecto a la evaluación seguida en otras asignaturas.

Los otros ítems que generan también bastante desacuerdo (3 de 4 consultores, y 1 indiferente) son los que se refieren a que en los exámenes virtuales hay más casuística y se producen más incidencias personales, y la afirmación de que los estudiantes no están satisfechos con el nuevo sistema. Por tanto, los consultores no creen que los exámenes virtuales produzcan más casuística o incidencias y piensan que los estudiantes están satisfechos con este sistema de evaluación.

Donde se produce más variación en el tipo de respuestas es en los ítems: “Permite a los profesores evaluar mejor a los estudiantes”, “Los estudiantes aprenden más” y “La elaboración de los enunciados de examen es más compleja”.

Respecto a si los exámenes virtuales permiten evaluar mejor a los estudiantes, dos consultores piensan que no mientras que un consultor piensa que sí y a otro le es indiferente.

Los consultores también varían en su opinión sobre si los estudiantes aprenden más con los exámenes virtuales. Uno está de acuerdo y otro en desacuerdo. Dos consultores son indiferentes al respecto.

Por último, tres consultores consideran que la elaboración de los enunciados de examen es más compleja en el caso de los exámenes virtuales mientras que uno está en desacuerdo con esta afirmación.

Para comprender mejor estas opiniones y su variabilidad conviene remitirse a las siguientes preguntas del cuestionario. Así, en las preguntas abiertas que se desarrollan posteriormente en el cuestionario se recogen varias de las razones de estas opiniones.

La siguiente pregunta del cuestionario era idéntica a la formulada a los estudiantes. También las posteriores preguntas abiertas son iguales a las de la encuesta de los alumnos.

2. - ¿Qué prefieres los exámenes virtuales o presenciales?

1	Exámenes virtuales
1	Exámenes presenciales
2	Depende

Para quienes habéis dicho virtuales:

3. - ¿Por qué y qué ventajas tienen los exámenes virtuales?

El consultor que ha afirmado que prefiere los exámenes virtuales pertenece a la asignatura de Ciencia Política. Cree que si el examen virtual se combina con evaluación continua los conocimientos del alumno se consolidan bien. Además, según su experiencia, los que siguen este itinerario obtienen un mejor rendimiento académico.

Para quienes habéis dicho presenciales:

4. - ¿Por qué y qué ventajas tienen los exámenes presenciales?

La consultora que ha afirmado que prefiere los exámenes presenciales imparte la asignatura de Economía Política y Hacienda Pública. En su opinión, los exámenes virtuales no garantizan que el examen lo realice sólo el

estudiante y, por tanto, se puede producir una falta de equidad respecto a los otros estudiantes en la calificación.

Para quienes habéis respondido “Depende”:

5. - Explica de qué depende

Los consultores que creen que “depende”, imparten la asignatura de Ciencia Política. Opinan que los exámenes virtuales son el sistema correcto para evaluar la relación entre conceptos, materiales y contenidos, y para aplicar los mismos a casos concretos. En cambio, los exámenes presenciales son más adecuados si los contenidos que se quieren evaluar son memorísticos, de retención de contenidos.

Específicamente, uno de los consultores de Ciencia Política, coincide con la consultora de Economía Política (que respondió que prefería los exámenes presenciales) en que el examen virtual no ofrece seguridad sobre si el que responde es el propio estudiante.

Otro consultor de Ciencia Política cree que algún tipo de prueba presencial es necesaria; por ejemplo, la virtual podría valer un 50% de la nota y la presencial otro 50%.

6. - ¿Consideras correcto el peso de la evaluación continua y del examen virtual (teniendo presente el modelo de cruce de calificaciones del Plan Docente) en el total de la nota?

2	SI
2	NO

7. - ¿Por qué sí o no?

Tanto los que opinan que sí (los dos son de Ciencia Política) como uno de los consultores (también de Ciencia Política) que opina que no, argumentan que la evaluación continua debería tener más peso. El examen virtual tiene demasiado peso. Sugieren que se reparta el peso en un 50%.

En cambio, la consultora de Economía Política, que ya considera correcto el modelo de calificaciones, opina que precisamente este modelo da un peso adecuado a la evaluación continua, en el sentido de que es un instrumento para ayudar a superar la asignatura.

8. - ¿Crees que el examen virtual es una buena herramienta de evaluación?

2	SI
2	NO

En conclusión, los consultores se hallan divididos respecto a si los exámenes virtuales son un buen sistema de evaluación. Como veremos en la siguiente pregunta abierta, vuelven a plantear sus dudas al respecto:

9. - Comentarios, sugerencias, críticas que quieras añadir.

La consultora de Economía Política considera que el examen virtual no es una prueba objetiva e igualitaria que garantice que el propio estudiante realiza el examen.

Uno de los consultores de Ciencia Política opina que es necesaria una doble prueba: un examen presencial y una prueba virtual.

Otro de los consultores de Ciencia Política cree que además de dar más peso a la evaluación continua, se tendría que contemplar la posibilidad de realizar los exámenes virtuales fuera de los turnos de exámenes ya establecidos para dar facilidades a los estudiantes.

7.3.5. Recapitulación

Las encuestas realizadas nos permiten disponer de información de primera mano sobre las valoraciones y actitudes de los estudiantes y consultores hacia el aprendizaje por competencias y hacia el sistema de evaluación continua y el examen virtual. Considerábamos fundamental conocer estas opiniones ya que el éxito de la implementación del aprendizaje por competencias que promulga el EEES y su posible combinación con fórmulas virtuales de evaluación continua y de exámenes, depende de su aceptación y comprensión por parte tanto de los estudiantes como de los docentes.

En este sentido, los resultados de la encuesta muestran una aceptación mayoritaria del diseño de las asignaturas por competencias y del sistema de evaluación virtual y exámenes virtuales. De hecho, la aceptación y aprobación de los diferentes elementos del sistema supera el 80% de los encuestados en la mayoría de las preguntas, especialmente entre los estudiantes de la UOC.

Asimismo, se ha recogido una valiosa información mediante las preguntas abiertas del cuestionario que nos muestra cómo el estudiante y los profesores han vivido la experiencia del aprendizaje por competencias y de los sistemas de evaluación continua y de examen virtual, y por tanto nos ayudará a mejorar dichos sistemas. Las preguntas abiertas han sido respondidas, dependiendo de las asignaturas, por entre un 30'4% y un 55'5% de los estudiantes que ya habían participado en el resto de la encuesta. Mediante las preguntas abiertas (incluidos los comentarios que se podían añadir libremente al final de la encuesta) buscábamos no sólo las opiniones de los estudiantes y docentes, sino también que aportaran soluciones a los problemas o desventajas del sistema. El contenido de las respuestas abiertas y de los comentarios libres demuestra que bastantes alumnos y todos los docentes han internalizado el significado y las consecuencias del aprendizaje por competencias y de los sistemas virtuales de evaluación continua. Esto es así porque en numerosas ocasiones utilizan el lenguaje de las competencias y

afirman que los exámenes virtuales y la evolución continua a través de las PECs son útiles para evaluar un tipo de competencias y no otro.

No obstante, el índice de respuestas a la encuesta en el caso de los estudiantes de la UOC ha sido bajo, oscilando entre un 11% y un 18'5%. Es decir, nos encontramos con errores muestrales que van del $\pm 7\%$ al $\pm 18\%$. Por tanto, los resultados no son, en sus cifras exactas, extrapolables al conjunto del alumnado en el caso de la UOC, aunque sí son representativos en el caso de la UPF, dentro de un margen de error aceptable ($\pm 4\%$), ya que respondieron el 57% de los alumnos. Hay que tener presente que la administración de la encuesta en el caso de las aulas de la UOC se hizo en línea, enviándose al correo del aula de todos los estudiantes, mientras que el caso de la UPF se realizó presencialmente en las horas de clase.

A continuación, presentaremos sumariamente los resultados más destacables de las encuestas. Respecto a las encuestas sobre el sistema de aprendizaje por competencias que se administró a los estudiantes y docentes de las asignaturas de Derecho Financiero y Tributario de la UOC y de la UPF, los resultados han sido los siguientes:

1.- Las ideas sobre el sistema de aprendizaje por competencias que han despertado más unanimidad tanto en el caso de los estudiantes de la UOC y como en el caso de los estudiantes de la UPF han sido que el sistema de aprendizaje por competencias fomenta el uso de diversos recursos didácticos y fuentes de información, y que la mejor forma de evaluar el aprendizaje por competencias es la evaluación continua. Además también la inmensa mayoría perciben que el sistema de aprendizaje por competencias supone una diferencia significativa respecto al modelo tradicional.

2.- Entre los alumnos de la UPF destaca una proporción importante (entre un 34% y un 41'5%) que valoran negativamente la experiencia del nuevo modelo de aprendizaje por competencias y no creen que fomente la motivación del estudiante ni su aprendizaje en general.

3.- Aunque todas las actividades desarrolladas en las asignaturas son valoradas positivamente por la mayoría de los estudiantes (UPF y UOC), los comentarios de normativa y jurisprudencia son los que despiertan una mayor aprobación, mientras que los tests son los peor valorados.

4.- Los estudiantes de la UOC dedican 13'1 horas como media a la elaboración de la Prueba de Evaluación Continua (PEC), mientras que los estudiantes de la UPF le dedican como media 2'4 horas. Además, los alumnos de la UOC pasan por término medio 9'7 horas de estudio previas a la realización de las PECs. En ambas universidades, los estudiantes consideran que le dedican más tiempo a la elaboración de la PEC de esta asignatura que a los ejercicios o PECs de otras asignaturas.

5.- Respecto al desarrollo de las competencias, también la inmensa mayoría en ambas universidades valora con más de un 6, en una escala de 0 a 10, el grado de desarrollo alcanzado en las 9 competencias que eran objetivo de la asignatura. Especialmente destacan las competencias de la comunicación escrita que reciben entre un 6 y un 10 de valoración por parte del 97% de los estudiantes de la UOC y el desarrollo de las habilidades básicas de utilización de Internet y la búsqueda documental y de fuentes de información que son

igual de bien valoradas por más del 80% de los alumnos de la UPF. Asimismo, varios de los alumnos de la UOC que han añadido comentarios y opiniones en la parte final del cuestionario han resaltado que el sistema de evaluación virtual y continuado de la UOC permite desarrollar mejor ciertas competencias como son la búsqueda de información, la aplicación de los conocimientos teóricos a la práctica, la capacidad de análisis y síntesis (y habilidades relacionadas como la comprensión de los conceptos y el aprender a relacionarlos) en comparación con la universidad presencial. Por otra parte, 1/3 de los alumnos de la UPF, opinan que las competencias que han podido desarrollar menos son la resolución de problemas jurídicos y la comparación y el análisis de datos.

6.- Los docentes valoran muy positivamente el nuevo sistema de aprendizaje por competencias, aunque consideran también que incrementa el trabajo en equipo, supone un aumento considerable de las horas dedicadas a la preparación de las PECs y provoca una mayor dificultad en la evaluación del estudiante. Por otra parte, los docentes valoran mejor que sus propios estudiantes los ejercicios tipo test, aunque sí que coinciden en no valorar tan positivamente como otras actividades la elaboración de esquemas y cuadros comparativos. Asimismo, hay mucha mayor unanimidad entre los docentes respecto a que se ha conseguido un excelente desarrollo de todas las competencias, que entre los propios alumnos.

En cuanto a las encuestas sobre el sistema de evaluación continua y los exámenes virtuales que se administró a los estudiantes y docentes de las asignaturas de Ciencia Política y Economía Política de la UOC, los resultados han sido los siguientes:

1.- Entre el 70% y el 90% de los estudiantes de ambas asignaturas están satisfechos con las características técnicas y de contenido de los exámenes virtuales. Así, la inmensa mayoría afirman haber tenido suficiente tiempo, no haber tenido problemas para bajarse el examen o entregarlo en su plazo, les parece correcta la extensión del mismo y consideran que los contenidos del examen son los adecuados para evaluar los conocimientos adquiridos. Además, en las preguntas abiertas es frecuente el razonamiento de que los exámenes virtuales al ser amplios y completos, poder hacerse desde casa, con todos los materiales y en cuatro días, permiten desarrollar una serie de habilidades como: relacionar y comprender conceptos, aplicación a la práctica y a la realidad actual de los conocimientos teóricos, desarrollo de la capacidad crítica, búsqueda de datos e interconexión de la información y los conocimientos acumulados.

2.- Entre el 74% y 89% de los estudiantes opinan que el examen virtual es una buena herramienta de evaluación, coherente con los contenidos y objetivos de la asignatura y que se adapta a sus necesidades. Más del 78% de los entrevistados afirma estar satisfecho con el sistema de evaluación de la asignatura en general.

3.- Respecto a las preferencias de los estudiantes por diferentes sistemas y modos de evaluar, los resultados son los siguientes:

- la gran mayoría prefiere hacer los exámenes virtuales antes de los turnos de pruebas de validación y exámenes, aunque una importante proporción (30'4%) de los estudiantes de Economía Política prefiere hacerlo durante los turnos generales ya establecidos para las pruebas y exámenes.

- el 52% prefieren los exámenes virtuales pero el resto o bien afirma que depende de si la asignatura es práctica (entonces, virtual) o teórica (entonces, presencial), o bien prefiere los exámenes presenciales, o bien se decanta por únicamente las pruebas de validación cortas si se ha seguido la evaluación continua.

- más del 89% de los estudiantes prefieren la evaluación continua con prueba de validación, a presentarse sólo a los exámenes.

- el 60% consideran correcto el peso de la evaluación continua y del examen virtual establecido en el modelo de calificaciones de la UOC, pero 1/3 de los entrevistados considera que la evaluación continua debería tener más peso porque supone mucho más esfuerzo y se aprende más que con el examen. Algunos afirman también que la prima hacia el examen virtual puede hacer que algunos estudiantes no sigan la evaluación continua.

4.- Una de las críticas más repetidas en las preguntas abiertas y en los comentarios libres del final del cuestionario se refiere a que no se tendría que obligar a los alumnos que han seguido la evaluación continua a realizar el mismo examen que el resto de los alumnos. Es decir, el examen de los que han seguido las PECs debería ser más reducido y enfocado al contenido de las prácticas, y por tanto diferente del de los alumnos que sólo realizan el examen.

5.- En las preguntas abiertas y en los comentarios libres también se repiten a menudo alabanzas al buen trabajo, la buena actitud y la buena comunicación con el docente-consultor. Asimismo, consideran que el sistema de evaluación continua con el correspondiente examen virtual les prepara para buscar información, aplicar en la práctica los conocimientos, saber desenvolverse en entornos diversos y entender el mundo que les rodea.

6.- Los cuatro consultores están bastante más divididos que los estudiantes respecto a las ventajas del examen virtual, aunque los cuatro piensan que los estudiantes los aceptan bien y no les supone más incidencias que el examen presencial. Dos consultores consideran que no es una prueba objetiva e igualitaria que garantice que el propio alumno realiza el examen. Otros dos también creen que se tendría que dar más peso a la evaluación continua o si no reducir el contenido del examen virtual para los estudiantes que han realizado las PECs. La mayoría de los consultores opinan que la elaboración de los enunciados es más compleja, pero en cambio hay discrepancia entre ellos respecto a si el examen virtual permite evaluar mejor o si los estudiantes aprenden más. Al igual que los alumnos los consultores perciben también que los exámenes virtuales son el sistema más correcto para relacionar conceptos, información y conocimientos y para la aplicación de los conocimientos a la práctica.

8. A modo de conclusión

La evaluación en el contexto actual de construcción del nuevo EEES ha adquirido una dimensión nuclear en todo el proceso de aprendizaje. Así pues, la evaluación ha dejado de ser el elemento de cierre del proceso de aprendizaje, que servía exclusivamente para otorgar una calificación final al estudiante, para convertirse en un elemento totalmente integrado en el proceso de aprendizaje del estudiante desde el inicio del proceso hasta el final.

A partir de este estudio podemos concluir que en el actual marco de construcción de creación del EEES en el que el estudiante, además de unos conocimientos, debe adquirir un sistema de competencias, el tipo de evaluación que mejor se adapta a la real adquisición y comprobación de las competencias adquiridas sea la evaluación continua. Hemos constatado que la evaluación continua comporta el aumento de manera significativa del trabajo del estudiante a lo largo del curso, que el reparto del trabajo a lo largo del curso es más racional y que el rendimiento del tiempo invertido por el estudiante también es superior. Asimismo, hemos podido constatar que este tipo de evaluación exige más dedicación por parte del profesor y en tareas que, en ocasiones, son novedosas para el propio profesor y, finalmente, que la implementación de este nuevo sistema de evaluación exige una labor previa de planificación exhaustiva y de coordinación entre el profesorado implicado que debe ser superior por el mayor volumen de trabajo que comporta este tipo de evaluación en relación con otros sistemas tradicionales de evaluación.

La evaluación final ha sido el sistema tradicional por excelencia de evaluar el aprendizaje de los estudiantes. En el contexto actual en el que se incorporan elementos nuevos en el proceso, este sistema tradicional de evaluación debe ser revisado. En este trabajo hemos distinguido dos grandes tipos de examen final. El presencial y el no presencial. El primero tienen unas limitaciones espaciotemporales que, a nuestro parecer, lo convierten en un sistema menos apto para la evaluación de determinadas competencias que otros sistemas, de modo que recomendamos que su uso se limite a la evaluación de ese tipo de competencias: la capacidad de síntesis; la organización y planificación del tiempo; y la expresión oral y escrita. Fomenta, asimismo, la capacidad de retención y memoria a corto plazo.

Mientras que el examen final no presencial, en sus distintas modalidades, consideramos que es un sistema más adecuado para la evaluación de un número mayor de competencias. Hemos analizado con detalle la experiencia de los exámenes finales no presenciales en su vertiente virtual. Del estudio se desprende que este tipo de exámenes permite comprobar el grado de adquisición de numerosas competencias, ya que el estudiante puede presentar un trabajo más elaborado con la consulta de un gran repertorio de material, y que le exige una preparación de la materia trabajada a lo largo del curso superior. Las competencias que pueden evaluarse con este tipo de exámenes son: las habilidades de investigación, razonamiento crítico, búsqueda de información de diversas fuentes, utilización de herramientas informáticas.... Para ello, hemos realizado un análisis desde la perspectiva de los profesores y de los estudiantes.

Superada la débil posición que, con carácter general, antaño tuvieron las actividades en los sistemas de evaluación finales, fruto de su papel residual o complementario con respecto a los exámenes o pruebas finales, se sitúa, en la actualidad, a la actividad como eje central del proceso evaluador y vertebrador del proceso de aprendizaje.

En este nuevo contexto, la elección, diseño y elaboración concreta de los enunciados de la actividad queda definitivamente sujeta a los procesos de evaluación y aprendizaje. La actividad no puede ser fruto de la espontaneidad - y menos del apremio- para posteriormente encajarse en los objetivos y competencias que determinan los procesos de evaluación y aprendizaje de un determinado contenido, sino todo lo contrario, debe ser necesariamente coherente con aquellos.

A su vez, adquieren especial importancia en el diseño de las actividades, el lugar, tiempo y herramientas de que dispondrá el estudiante para la resolución de la actividad. Estos deben ponderarse como una nueva oportunidad para facilitar el trabajo de determinadas competencias que, en ocasiones, resulta limitado en sistemas de evaluación final. En ningún caso, deberían distorsionar o influir de manera negativa en el proceso evaluador. Es el estudio de la materia y el trabajo de determinadas competencias el que debe referenciar el núcleo esencial de la actividad y no otras circunstancias coyunturales.

Las actividades descritas en el presente trabajo pretenden mediante algunos ejemplos, identificar las prácticas más habituales en los procesos de evaluación final y -de manera especial- en los sistemas de evaluación continua, identificando, además, las principales competencias que en el ámbito del estudio del derecho y de las ciencias políticas se trabajan con aquéllas. Dichas actividades, no constituyen en sí mismas, categorías cerradas sino formas diferentes de plantear la evaluación de un determinado contenido, gozando, así, de autonomía y flexibilidad suficientes para ser plenamente eficaces en su acometido. Es la adecuación de la actividad a la materia objeto de evaluación y su idoneidad con respecto a los objetivos y competencias que aquella persigue, de capital importancia para una óptima elaboración de la actividad. Esta labor, sin duda, debe erigirse como central en el papel del docente.

Por otro lado, las encuestas realizadas muestran una aceptación mayoritaria tanto del diseño de las asignaturas por competencias como del sistema de evaluación virtual y exámenes virtuales. De hecho, la aceptación y aprobación de la mayoría de los elementos del sistema se produce en más del 80% de los alumnos entrevistados, especialmente entre los estudiantes de la UOC. Asimismo, los comentarios recogidos en las preguntas abiertas de los cuestionarios muestran que bastantes alumnos han interiorizado el significado y las consecuencias del aprendizaje por competencias y de los sistemas virtuales de evaluación continuada ya que reconocen que ciertas habilidades como la búsqueda de información, la aplicación de los conocimientos a la práctica y la interconexión entre conceptos y realidad se ha podido desarrollar gracias a las actividades de evaluación continua y a los exámenes virtuales. No obstante, la mitad de los docentes-consultores consideran que con los exámenes virtuales no se sabe si es el propio alumno el que realiza el examen y son escépticos respecto a si los estudiantes aprenden más con este sistema.

Por último, de la comparación de las experiencias desarrolladas en la Universitat Pompeu Fabra (universidad presencial) y en la Universitat Oberta de Catalunya (universidad virtual), podemos concluir que en las fases de implementación de la innovación docente que han de producirse en el nuevo escenario universitario, especialmente en relación con la evaluación continua, hoy en día, se encuentran, en general, más avanzados los entornos virtuales que los presenciales.

En consecuencia, quien deberá recorrer un camino más largo para adaptarse a las nuevas necesidades que impone la introducción de las TIC y del EEES, es el aprendizaje presencial. Para lo cual, presumiblemente tomará como modelo las experiencias desarrolladas en los entornos virtuales, que ya llevan un tiempo poniendo en marcha algunas de las innovaciones que deberán aplicarse también en el aprendizaje presencial, dando lugar a modelos de aprendizaje híbridos entre lo presencial y lo virtual.

ANEXO I. Modelos de las encuestas efectuadas

1. Modelo de encuesta sobre competencias contestada por los estudiantes de la UOC y la UPF

Los Estudios de Derecho y Ciencia Política están llevando a cabo un análisis del funcionamiento del sistema de aprendizaje basado en competencias. Como sabes, el Espacio Europeo de Educación Superior prevé la aplicación del sistema europeo de créditos, el objetivo principal del cual consiste en la consecución por parte del estudiante de una serie de competencias, es decir, no sólo la adquisición de conocimientos, como ha pasado tradicionalmente, sino también el desarrollo de capacidades y habilidades, en función de los perfiles académicos y de los correspondientes perfiles profesionales.

Habrás podido comprobar que en esta asignatura hemos intentado adaptarnos a las exigencias de innovación docente que se desprenden del sistema de aprendizaje basado en competencias. Ahora queremos conocer tu opinión al respecto. Queremos recoger tus impresiones y experiencias que, en definitiva, nos servirán para mejorar el sistema. Por eso, te pedimos tu participación en la siguiente encuesta.

Tus respuestas serán tratadas de forma totalmente anónima. Sólo te llevará 10 minutos responder las preguntas formuladas. Recuerda que tienes hasta el 5 de julio para entregarnos la encuesta cumplimentada al buzón personal del profesor responsable de la asignatura.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Por favor, marca con una cruz la respuesta elegida:

1. Valora si estás muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), indiferente (3), en desacuerdo (2) o muy en desacuerdo (1) con las siguientes afirmaciones sobre el sistema de aprendizaje:

	Muy de acuerdo 5	De acuerdo 4	Indiferente 3	En desacuerdo 2	Muy en desacuerdo 1
Se puede identificar correctamente en cada actividad la competencia que se pretende desarrollar					
El sistema de aprendizaje por competencias fomenta el uso de diversos recursos didácticos y fuentes de información					
Las actividades que se plantean en las PECs son adecuadas para el desarrollo de las competencias					
La combinación de diversos tipos de actividades es positiva para el aprendizaje basado en competencias					
El sistema de competencias fomenta la motivación del estudiante en su proceso de aprendizaje					
El sistema de aprendizaje basado en competencias me será útil en mi futura vida profesional					
El sistema de competencias supone una diferencia significativa con respecto al modelo tradicional					
El sistema de competencias favorece el aprendizaje del estudiante					

La evaluación continua es el mejor sistema para evaluar el aprendizaje basado en competencias					
La percepción global de la experiencia del nuevo modelo de aprendizaje ha sido satisfactoria					

2. Valora del 0 al 10 los diferentes tipos de actividades que se han utilizado (0 mínimo - 10 máximo):

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tests											
Casos prácticos											
Búsqueda de información en Internet											
Comentario de normativa y jurisprudencia											
Redacción de dictámenes e informes											
Elaboración de esquemas y cuadros comparativos											

3. ¿Cuántas horas por término medio dedicas al estudio previo antes de la realización de cada PEC? horas.

4. ¿Cuántas horas por término medio dedicas a la realización de cada PEC? horas.

5. En comparación con otras asignaturas, ¿dedicas a cada PEC más tiempo, el mismo tiempo o menos tiempo?

Más tiempo	El mismo tiempo	Menos tiempo

6. Valora del 0 al 10 el grado de desarrollo que has alcanzado en las siguientes competencias (0 mínimo - 10 máximo):

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidad de análisis y síntesis											
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica											
Resolución de problemas jurídicos											
Trabajo autónomo											
Comunicación escrita											
Capacidad crítica											
Comparación y análisis de datos											
Habilidades básicas de utilización de Internet											
Búsqueda documental y de fuentes de información											

7. Comentarios que quieras añadir:

.....

.....

.....

.....

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

2. Modelo de encuesta sobre competencias contestada por los docentes de la UOC y la UPF

Los Estudios de Derecho y Ciencia Política están llevando a cabo un análisis del funcionamiento del sistema de aprendizaje basado en competencias. Este estudio forma parte de un proyecto aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza superior y la actividad del profesorado universitario. Queremos recoger tus impresiones y experiencias para, en definitiva, poder mejorar el sistema. Por eso, te pedimos tu participación en la siguiente encuesta. Te agradeceríamos que nos entregaras la encuesta cumplimentada antes del 5 de julio.

¡Muchas gracias por tu colaboración!

Por favor, marca con una cruz la respuesta escogida:

1. Valora si estás muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), indiferente (3), en desacuerdo (2) o muy en desacuerdo (1) con las siguientes afirmaciones sobre el sistema de aprendizaje:

	Muy de acuerdo 5	De acuerdo 4	Indiferente 3	En desacuerdo 2	Muy en desacuerdo 1
El sistema de aprendizaje basado en competencias provoca el aumento del trabajo en equipo de los profesores					
En el nuevo sistema de aprendizaje es imprescindible la coordinación del trabajo de todos los profesores					
El nuevo modelo supone un aumento considerable en la dedicación horaria para la preparación de las PECs					
Tengo la sensación que los estudiantes han aprendido más con el nuevo sistema de aprendizaje					
Tengo la sensación que los estudiantes han adquirido unas habilidades que serán útiles en su vida profesional					
El nuevo modelo de aprendizaje obliga al profesor a diversificar notablemente los recursos didácticos					
El sistema de aprendizaje basado en competencias provoca una mayor dificultad en la evaluación del estudiante					
El nuevo modelo de aprendizaje motiva más al profesor que el modelo docente tradicional					
La evaluación continua es el mejor sistema para evaluar el aprendizaje basado en competencias					
La percepción global de la experiencia del nuevo modelo de aprendizaje ha sido satisfactoria					

2. Valora del 0 al 10 los diferentes tipos de actividades que se han utilizado (0 mínimo - 10 máximo):

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Tests											
Casos prácticos											
Búsqueda de información en Internet											
Comentario de normativa y jurisprudencia											

Redacción de dictámenes e informes												
Elaboración de esquemas y cuadros comparativos												

3. Valora del 0 al 10 el grado de desarrollo que crees que los estudiantes han alcanzado en las siguientes competencias (0 mínimo - 10 máximo):

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Capacidad de análisis y síntesis											
Capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica											
Resolución de problemas jurídicos											
Trabajo autónomo											
Comunicación escrita											
Capacidad crítica											
Comparación y análisis de datos											
Habilidades básicas de utilización de Internet											
Búsqueda documental y de fuentes de información											

4. Comentarios que quieras añadir:

.....

.....

.....

.....

.....

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

3. Modelo de encuesta sobre examen virtual contestada por los estudiantes de la UOC

Los Estudios de Derecho y Ciencia Política están llevando a cabo un análisis del funcionamiento de los sistemas de evaluación basados en los exámenes virtuales. Queremos recoger tus impresiones y experiencias y, en definitiva, poder mejorar el sistema. Por ello, te pedimos tu participación en la siguiente encuesta. Tus respuestas serán tratadas de forma totalmente anónima. Sólo te llevará 20 minutos responder la encuesta. Recuerda que tienes hasta el 5 de julio para entregar la encuesta cumplimentada. ¡Muchas gracias por tu colaboración!

Marca con una cruz la respuesta escogida.

1. - ¿Qué sistema de evaluación has seguido?

<input type="checkbox"/>	Evaluación continua + examen virtual
<input type="checkbox"/>	Sólo examen virtual

2. - ¿Has tenido tiempo suficiente para hacer el examen virtual?

<input type="checkbox"/>	SÍ
<input type="checkbox"/>	NO

3. - ¿Has tenido problemas técnicos para bajarte el examen o para entregarlo a tiempo?

<input type="checkbox"/>	SÍ
<input type="checkbox"/>	NO

Para quienes habéis dicho que SÍ:

4. - ¿Qué tipo de problemas has tenido?

.....

.....

.....

.....

.....

5. - En cuanto al momento de realización del examen virtual, qué prefieres: ¿hacerlo durante los turnos de pruebas de validación y exámenes, o hacerlo antes de los turnos de pruebas de validación y exámenes?

	Hacerlo durante los turnos de pruebas y exámenes
	Hacerlo antes de los turnos de pruebas y exámenes

6. - ¿Te parece correcta la extensión del examen virtual?

	SI
	NO

Para quienes habéis dicho que NO:

7. - ¿Por qué no? ¿Qué solución propones?

.....

.....

.....

.....

.....

8. - El contenido o enunciados del examen, ¿te parecen adecuados para evaluar los conocimientos alcanzados durante el estudio de la asignatura?

	SÍ
	NO

Para quienes habéis dicho que SÍ:

9. - ¿Por qué SÍ? ¿Qué cambiarías o propondrías?

.....

.....

.....

.....

.....

Para quienes habéis dicho que NO:

10. - ¿Por qué NO? ¿Qué cambiarías o propondrías?

.....

.....

.....

.....

.....

11. - ¿Consideras correcto el peso de la evaluación continua y del examen virtual (teniendo presente el modelo de cruce de calificaciones del Plan Docente) en el total de la nota?

	SÍ
	NO

Para quienes habéis dicho que SI:

12. - ¿Por qué SI?

.....

.....

.....

.....

.....

Para quienes habéis dicho que NO:

13. - ¿Por qué NO?

.....

.....

.....

.....

.....

14. - ¿Qué prefieres los exámenes virtuales o presenciales?

	Exámenes virtuales
	Exámenes presenciales
	Depende

Para quienes habéis dicho virtuales:

15. - Según tu opinión, ¿qué ventajas tienen los exámenes virtuales?

.....

.....

.....

.....

.....

Para quienes habéis dicho presenciales:

16. - ¿Qué ventajas tienen los exámenes presenciales?

.....
.....
.....
.....
.....

Para quienes habéis respondido “Depende”:

17. - Explica de qué depende:

.....
.....
.....
.....
.....

18. - ¿Crees que el examen virtual es una buena herramienta de evaluación?

	SÍ
	NO

19. - ¿Qué prefieres: el sistema de evaluación continua con pruebas de validación o presentarte sólo a los exámenes?

	Evaluación continua con pruebas de validación
	Presentarte sólo a los exámenes
	Depende

Para quienes habéis respondido “Depende”:

20. - Explica de qué depende:

.....
.....
.....
.....
.....

21. - Responde, por favor, si estás muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), indiferente (3), en desacuerdo (2) o muy en desacuerdo (1) con las siguientes frases sobre el sistema de evaluación de la asignatura:

	Muy de acuerdo 5	De acuerdo 4	Indiferente 3	En desacuerdo 2	Muy en desacuerdo 1
El sistema de evaluación de la asignatura es coherente con los contenidos y objetivos desarrollados a lo largo del semestre.					
El sistema de evaluación de la asignatura se adapta a mis necesidades.					
Estoy satisfecho con el sistema de evaluación de la asignatura en general.					

22. - Comentarios que quieras añadir.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

4. Modelo de encuesta sobre examen virtual contestada por los docentes de la UOC

Los Estudios de Derecho y Ciencia Política están llevando a cabo un estudio sobre el funcionamiento de los sistemas de evaluación basados en los exámenes virtuales. Este estudio forma parte de un proyecto aprobado por el Ministerio de Educación y Ciencia con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza superior y la actividad del profesorado universitario. Queremos recoger tus impresiones y experiencias y, en definitiva, poder mejorar el sistema. Por todo ello, te pedimos tu participación en la siguiente encuesta. Te agradeceríamos que nos entregaras la encuesta cumplimentada antes del 5 de julio. ¡Muchas gracias por tu colaboración!

Marca con una cruz la respuesta escogida.

1. - Valora tu experiencia con respecto a los exámenes virtuales, puntuando las frases de la manera siguiente: muy de acuerdo (5), de acuerdo (4), indiferente (3), en desacuerdo (2) o muy en desacuerdo (1):

	Muy de acuerdo 5	De acuerdo 4	Indiferente 3	En desacuerdo 2	Muy en desacuerdo 1
Permite a los profesores evaluar mejor a los estudiantes.					
Los estudiantes se quejan porque es un sistema nuevo, diferente del resto de asignaturas.					
Hay más casuística e incidencias personales					
La elaboración de los enunciados de examen es más compleja					
Los estudiantes aprenden más					
Los estudiantes no están satisfechos con el nuevo sistema					

2. - ¿Qué prefieres los exámenes virtuales o presenciales?

<input type="checkbox"/>	Exámenes virtuales
<input type="checkbox"/>	Exámenes presenciales
<input type="checkbox"/>	Depende

Para quienes habéis dicho virtuales:

3. - ¿Por qué y qué ventajas tienen los exámenes virtuales?

.....
.....
.....
.....
.....

Para quienes habéis dicho presenciales:

4. - ¿Por qué y qué ventajas tienen los exámenes presenciales?

.....
.....
.....
.....
.....

Para quienes habéis respondido “Depende”:

5. - Explica de qué depende

.....
.....
.....
.....

6. - ¿Consideras correcto el peso de la evaluación continua y del examen virtual (teniendo presente el modelo de cruce de calificaciones del Plan Docente) en el total de la nota?

<input type="checkbox"/>	SI
<input type="checkbox"/>	NO

7. - ¿Por qué sí o no?

.....
.....
.....
.....

.....
.....

8. - ¿Crees que el examen virtual es una buena herramienta de evaluación?

	SI
	NO

9. - Comentarios, sugerencias, críticas que quieras añadir.

.....
.....
.....
.....
.....
.....

MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN.

ANEXO II. Ejemplos de prueba de evaluación continua diseñada por competencias

1. Prueba de evaluación continua de la UOC

1.1. Enunciado

LA IMPOSICIÓN SOBRE LA RENTA

Presentación y objetivos

Objetivos

La primera prueba de Evaluación Continua tiene por objeto la imposición sobre la renta (módulo 2), es decir, el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas (IRPF), el Impuesto sobre Sociedades (IS) y el Impuesto sobre la Renta de No Residentes (IRNR).

Los objetivos de esta segunda PEC consisten en que desarrolléis las siguientes competencias:

1. Capacidad de análisis y síntesis de los conceptos básicos de la imposición patrimonial.
2. Capacidad de aprendizaje de las nociones fundamentales relacionadas con los impuestos patrimoniales.
3. Capacidad para aplicar el conocimiento tributario a la práctica.
4. Resolución de problemas tributarios relativos a la imposición patrimonial.
5. Trabajo autónomo.
6. Comunicación escrita.
7. Comparación y análisis de datos de naturaleza tributaria.
8. Habilidades básicas de utilización de Internet.
9. Búsqueda documental y de fuentes de referencia tributaria.

Presentación de la prueba

Esta PEC se compone de dos partes. Una primera consiste en un breve test de diez preguntas sobre los contenidos correspondientes al módulo 2.

La segunda parte se compone de siete actividades, relacionadas con los principales aspectos de calificación y cuantificación del IRPF, el IS y el IRNR.



Enunciado de la PEC

Primera parte

Señalad la respuesta válida en cada una de las preguntas siguientes:

1. Un contribuyente adquiere una Letra del Tesoro por 5.500 € el 2 de enero de 2004 con vencimiento a un año. El valor de la Letra del Tesoro a 31 de diciembre de 2004 era de 5.990 €. El 2 de enero de 2005 se produce el vencimiento de la Letra percibiéndose 6.000 €. Dado que el rendimiento ha sido de 500 €, ¿en qué periodo hay que declararlos en el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas?
 - a. Los 500 € en el 2004.
 - b. Los 500 € en el 2005.
 - c. Los rendimientos de las Letras del Tesoro están exentos.
2. Están exentas las siguientes indemnizaciones:
 - a. Por causar daños a personas en la cuantía pactada.
 - b. Por causar daños a personas en la cuantía fijada por conciliación judicial.
 - c. Por causar daños a personas en la cuantía reclamada.
3. El matrimonio compuesto por José y Josefina, casados en régimen de gananciales ha obtenido los siguientes rendimientos: José, 50.000 € como empleado de Telefónica, Josefina 60.000 € de su despacho de arquitectos, y 12.000 € de un depósito bancario cuya titularidad es compartida. Deciden presentar declaraciones individuales del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas. ¿Quién tiene que declarar cada renta?
 - a. José 50.000 €, Josefina 60.000 €, los 12.000 € cualquiera de ellos.
 - b. José 56.000 € ($50.000 + 12.000/2$), Josefina 66.000 € ($60.000+12.000/2$).
 - c. José y Josefina 61.000 € cada uno ($(50.000 + 60.000 + 12.000)/2$), al ser las rentas gananciales.
4. A efectos del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, si se cobran mensualidades en concepto de pensión derivada de un Plan de Pensiones:
 - a. Las cantidades percibidas están exentas del Impuesto.
 - b. Las cantidades percibidas son rendimientos del capital mobiliario.
 - c. Las cantidades percibidas son rendimientos del trabajo sin derecho a reducción.
5. Una persona ocupa un determinado cargo público que le da derecho a una vivienda oficial. A efectos del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas:
 - a. No tiene repercusión fiscal, dado que se recibe una prestación derivada de un cargo oficial.
 - b. Se recibe una prestación en especie, y que tendrá que incorporar en sus rendimientos del trabajo una cantidad equivalente al 10 por 100 del valor catastral de la vivienda.
 - c. Se recibe una prestación en especie, y tendrá que incorporar en tus rendimientos del trabajo una cantidad equivalente al valor de mercado de un eventual alquiler de la vivienda.
6. Distinguid cuál de las siguientes rentas no es un rendimiento a efectos del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas:

- a. La renta obtenida por la venta de una casa.
 - b. La renta obtenida por trabajar de dependiente de farmacia.
 - c. La renta obtenida por hacer trabajos domésticos.
7. El abogado de una empresa a la hora de hacerle la declaración del Impuesto sobre Sociedades se plantea cuál de estas partidas no es deducible:
- a. El Impuesto sobre Bienes Inmuebles.
 - b. La multa que la Inspección del Trabajo impuso a la empresa por incumplimiento de la normativa sobre seguridad laboral.
 - c. El importe de los cheques-regalo que la empresa repartió entre sus trabajadores en Navidad.
8. En el Impuesto sobre Sociedades, las cantidades destinadas para la realización de actividades de formación profesional:
- a. No permiten la deducción de la cuota íntegra del 5 por 100 de la totalidad de los gastos efectuados durante el periodo impositivo cuando hayan sido subvencionadas por un ente público.
 - b. Permiten la deducción de la cuota íntegra del 5 por 100 de la totalidad de los gastos efectuados durante el periodo impositivo, a menos que se trate de actividades dirigidas a familiarizar a los trabajadores en el uso de las nuevas tecnologías.
 - c. Permiten la deducción de la cuota íntegra del 5 por 100 de la totalidad de los gastos efectuados durante el periodo impositivo minorados en un 65 por 100 del importe de las subvenciones percibidas para la realización de estas actividades.
9. En la tributación de los no residentes con establecimiento permanente:
- a. Se permite compensar las bases imponibles negativas con bases imponibles positivas futuras.
 - b. No hay operaciones vinculadas entre la central y el establecimiento permanente.
 - c. No existe nunca obligación de practicar retenciones.
10. El domicilio fiscal en el Impuesto sobre la Renta de los No Residentes cuando se opera mediante establecimiento permanente es:
- a. El lugar donde se encuentra la efectiva gestión administrativa del establecimiento permanente.
 - b. El lugar donde se encuentra el domicilio fiscal del responsable solidario.
 - c. El lugar donde se encuentra el domicilio fiscal de la matriz.

Segunda parte

Actividad 1 (IRPF)

Pedro y Lidia están casados y son padres de tres hijos. Pedro es propietario de una finca rústica en Toledo, que explota directamente, y que le produce una renta de 20.000 €, incluidos 7.000 € en concepto de canon anual por la servidumbre de pasto que grava la finca.

Lidia, por su parte, es propietaria de una finca urbana en Valladolid, que tiene una antigüedad de cinco años. La finca la heredó de su padre. El segundo piso de esta finca constituye la vivienda habitual de la familia y supone un 20% de la superficie

total de la finca. El resto de pisos se encuentran arrendados, percibiendo una renta anual total por todos ellos de 8.000 €.

En la planta baja, hay un local arrendado por 1.000 € mensuales (15% sobre el total de la finca). El arrendatario de este local ha traspasado el negocio el 1 de junio de 2004 a un tercero por la cantidad de 20.000 €. Lidia ha cobrado el 20% de dicha cifra en concepto de participación. Posteriormente al traspaso del local, se ha incrementado la renta del mismo en 300 € mensuales, a los que se aplican los impuestos correspondientes.

Todos los gastos del inmueble de Lidia ascienden a 5.500 €, distribuidos de la siguiente manera: IBI: 2.500 €; suministros: 500 €; conservación: 600 €; mantenimiento de la fachada: 1.500 €; y comisión de la agencia de alquiler: 400 €. Finalmente, hay que tener en cuenta que el valor catastral del inmueble, a efectos del IBI, es de 400.000 €, de los cuales 100.000 € corresponden al valor del suelo. Dicho valor catastral no ha sido revisado desde el 1 de enero de 1994.

Calculad los rendimientos del capital inmobiliario de Pedro y Lidia, correspondientes al IRPF del ejercicio de 2004.

Actividad 2 (IRPF)

Recientemente, se ha publicado en los medios de comunicación que el Gobierno pretende llevar a cabo una nueva reforma del IRPF. Buscad información en la prensa y en Internet sobre los principales rasgos de dicha reforma. Debéis citar al menos dos fuentes distintas y, a ser posible, con opiniones divergentes sobre los efectos de la reforma propuesta. Finalmente, debéis sintetizar las ventajas e inconvenientes de las propuestas del Gobierno y dar vuestra opinión al respecto.

Actividad 3 (IRPF)

Adolfo y Emilia son pareja de hecho. Adolfo tiene 45 años, con un grado de discapacidad del 50% y Emilia tiene 40 años. Con ellos conviven Marta y Nuria de 12 y 11 años respectivamente. Son hijas de Emilia, fruto de su anterior matrimonio. Emilia está divorciada de su primera pareja, aunque se están revisando las pensiones económicas en un proceso judicial.

También convive con la pareja Ricardo, padre de Emilia, que tiene 72 años. Percibe una pensión de 18.000 € y tiene una minusvalía del 70%. Por otra parte, Emilia y Adolfo aportan a la pareja prácticamente las mismas rentas. Finalmente, tened en cuenta que las hijas y el padre de Emilia no han presentado comunicación ni han solicitado devolución del IRPF. Tampoco han presentado declaración del tributo.

Determinad el mínimo personal y familiar, calculando tanto la renta en tributación conjunta como en tributación individual.

Actividad 4 (IRPF)

Localizad la consulta vinculante de la DGT de 29 de noviembre de 2004, sobre unas determinadas dietas en el IRPF. Realizad un resumen de lo establecido en este caso por la DGT y confeccionad un cuadro-resumen del tratamiento tributario de las dietas en el IRPF.

Actividad 5 (IS)

Buscad la Resolución del TEAC 00-234-1998, relativa al Impuesto sobre Sociedades, y realizad un resumen. ¿Cuál es la problemática que subyace a las operaciones vinculadas? ¿Consideráis adecuadas las soluciones que ofrece la normativa española en esta materia? ¿Conocéis algún otro supuesto de finalización convencional de un procedimiento en materia tributaria?

Actividad 6 (IS)

La empresa Micar, S.A. se dedica a la fabricación y venta de productos de papelería. El año 2005 se plantea renovar los camiones que utiliza para la distribución de sus mercancías. Por ello os pide, en vuestra calidad de asesores

fiscales de la empresa, que le elaboréis un informe analizando las diferentes posibilidades que tiene y sus consecuencias fiscales en el ámbito del Impuesto sobre Sociedades.

Actividad 7 (IRNR)

El Sr. Martín es de nacionalidad española, pero tiene su residencia habitual en Francia desde hace seis años. Es ingeniero informático y se dedica a la reparación de ordenadores. En 2005, obtiene las siguientes rentas en España:

- Por arreglar los ordenadores de una empresa situada en Salamanca, percibe 24.000 €.
- Percibe 1.000 € en concepto de dividendos de unas acciones que posee.
- De la venta de un apartamento situado en Alicante percibe 340.000 €. El valor de adquisición de dicho inmueble en 1997 fue de 240.000 € y su valor catastral no revisado en 2005 es de 120.000 €. El impuesto municipal satisfecho por el Sr. Martín por la plusvalía obtenida asciende a 500 €.
- Percibe 3.400 € en concepto de intereses de una cuenta a plazo fijo que tiene abierta en una entidad bancaria española.

Determinad la tributación de cada una de las operaciones en el IRNR.



Criterios de evaluación

La puntuación será la siguiente: Primera parte: **30%**. Segunda parte: **70%**.

En la primera parte (test), la respuesta incorrecta resta un 33% del valor de la correcta. La respuesta en blanco no resta, pero **no se pueden dejar más de dos preguntas sin contestar**.

En la segunda parte (actividades), cada una vale un 10%, pero **una respuesta en blanco supone suspender la PEC**.

En las actividades no se valora tanto la extensión de la respuesta como la calidad de la misma y, en particular, la justificación, convenientemente razonada y documentada desde el punto de vista jurídico de las soluciones, así como el estilo con el que se redacte la respuesta, cuestión importante para un jurista. En este sentido, sin ser imprescindible, se ponderará la mención tanto de los artículos y normas como de los criterios jurisprudenciales que resulten de aplicación en cada caso.



Formato de entrega

Enviad un e-mail al buzón de la pastilla del aula denominada **Ev. Continua**. El e-mail deberá contener un fichero WORD adjunto con las respuestas a las preguntas (no es necesario que dicho archivo contenga los enunciados), con tipo de letra verdana 10 (o similar). En el pie de página escribid vuestro nombre completo y el número total de páginas que contiene la respuesta.

El nombre del fichero tendrá el siguiente formato: "apellido1_apellido2_PECx.doc". Los apellidos se escribirán sin acentos. Por ejemplo, un estudiante llamado Alfredo Montoya Melgar pondría el siguiente nombre a su archivo: "montoya_melgar_PECx.doc".

Si os parece bien, y para facilitar aún más la corrección, podéis contestar utilizando un color de letra distinto, por ejemplo, en azul; diferenciando así más

claramente las preguntas de las respuestas.



Fecha de entrega

La fecha límite de entrega son las 24 horas del día **23 de marzo de 2005**. Recordad que las fechas límite han de respetarse estrictamente.

Por otro lado, en el calendario del aula os aparecerá la solución a la PEC el día **1 de abril de 2005** y las notas se publicarán el mismo día **1 de abril de 2005**.



1.2. Solución

LA IMPOSICIÓN SOBRE LA RENTA

Primera parte

Señalad la respuesta válida en cada una de las preguntas siguientes:

11. Un contribuyente adquiere una Letra del Tesoro por 5.500 € el 2 de enero de 2004 con vencimiento a un año. El valor de la Letra del Tesoro a 31 de diciembre de 2004 era de 5.990 €. El 2 de enero de 2005 se produce el vencimiento de la Letra percibiéndose 6.000 €. Dado que el rendimiento ha sido de 500 €, ¿en qué periodo hay que declararlos en el Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas?
 - a. Los 500 € en el 2004.
 - b. [Los 500 € en el 2005.](#)
 - c. Los rendimientos de las Letras del Tesoro están exentos.
12. Están exentas las siguientes indemnizaciones:
 - a. Por causar daños a personas en la cuantía pactada.
 - b. [Por causar daños a personas en la cuantía fijada por conciliación judicial.](#)
 - c. Por causar daños a personas en la cuantía reclamada.
13. El matrimonio compuesto por José y Josefina, casados en régimen de gananciales ha obtenido los siguientes rendimientos: José, 50.000 € como empleado de Telefónica, Josefina 60.000 € de su despacho de arquitectos, y 12.000 € de un depósito bancario cuya titularidad es compartida. Deciden presentar declaraciones individuales del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas. ¿Quién tiene que declarar cada renta?
 - d. José 50.000 €, Josefina 60.000 €, los 12.000 € cualquiera de ellos.
 - e. [José 56.000 € \(50.000 + 12.000/2\), Josefina 66.000 € \(60.000+12.000/2\).](#)
 - f. José y Josefina 61.000 € cada uno $(50.000 + 60.000 + 12.000)/2$, al ser las rentas gananciales.
14. A efectos del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas, si se cobran mensualidades en concepto de pensión derivada de un Plan de Pensiones:
 - d. Las cantidades percibidas están exentas del Impuesto.
 - e. Las cantidades percibidas son rendimientos del capital mobiliario.
 - f. [Las cantidades percibidas son rendimientos del trabajo sin derecho a reducción.](#)
15. Una persona ocupa un determinado cargo público que le da derecho a una vivienda oficial. A efectos del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas:
 - d. No tiene repercusión fiscal, dado que se recibe una prestación derivada de un cargo oficial.
 - e. [Se recibe una prestación en especie, y que tendrá que incorporar en sus rendimientos del trabajo una cantidad equivalente al 10 por 100 del valor catastral de la vivienda.](#)

- f. Se recibe una prestación en especie, y tendrá que incorporar en tus rendimientos del trabajo una cantidad equivalente al valor de mercado de un eventual alquiler de la vivienda.
16. Distinguid cuál de las siguientes rentas no es un rendimiento a efectos del Impuesto sobre la Renta de las Personas Físicas:
- [La renta obtenida por la venta de una casa.](#)
 - La renta obtenida por trabajar de dependiente de farmacia.
 - La renta obtenida por hacer trabajos domésticos.
17. El abogado de una empresa a la hora de hacerle la declaración del Impuesto sobre Sociedades se plantea cuál de estas partidas no es deducible:
- El Impuesto sobre Bienes Inmuebles.
 - [La multa que la Inspección del Trabajo impuso a la empresa por incumplimiento de la normativa sobre seguridad laboral.](#)
 - El importe de los cheques-regalo que la empresa repartió entre sus trabajadores en Navidad.
18. En el Impuesto sobre Sociedades, las cantidades destinadas para la realización de actividades de formación profesional:
- No permiten la deducción de la cuota íntegra del 5 por 100 de la totalidad de los gastos efectuados durante el periodo impositivo cuando hayan sido subvencionadas por un ente público.
 - Permiten la deducción de la cuota íntegra del 5 por 100 de la totalidad de los gastos efectuados durante el periodo impositivo, a menos que se trate de actividades dirigidas a familiarizar a los trabajadores en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.
 - [Permiten la deducción de la cuota íntegra del 5 por 100 de la totalidad de los gastos efectuados durante el periodo impositivo minorados en un 65 por 100 del importe de las subvenciones percibidas para la realización de estas actividades.](#)
19. En la tributación de los no residentes con establecimiento permanente:
- [Se permite compensar las bases imponibles negativas con bases imponibles positivas futuras.](#)
 - No hay operaciones vinculadas entre la central y el establecimiento permanente.
 - No existe nunca obligación de practicar retenciones.
20. El domicilio fiscal en el Impuesto sobre la Renta de los No Residentes cuando se opera mediante establecimiento permanente es:
- [El lugar donde se encuentra la efectiva gestión administrativa del establecimiento permanente.](#)
 - El lugar donde se encuentra el domicilio fiscal del responsable solidario.
 - El lugar donde se encuentra el domicilio fiscal de la matriz.

Segunda parte

Actividad 1 (IRPF)

Pedro y Lidia están casados y son padres de tres hijos. Pedro es propietario de una finca rústica en Toledo, que explota directamente, y que le produce una renta de

20.000 €, incluidos 7.000 € en concepto de canon anual por la servidumbre de pasto que grava la finca.

Lidia, por su parte, es propietaria de una finca urbana en Valladolid, que tiene una antigüedad de cinco años. La finca la heredó de su padre. El segundo piso de esta finca constituye la vivienda habitual de la familia y supone un 20% de la superficie total de la finca. El resto de pisos se encuentran arrendados, percibiendo una renta anual total por todos ellos de 8.000 €.

En la planta baja, hay un local arrendado por 1.000 € mensuales (15% sobre el total de la finca). El arrendatario de este local ha traspasado el negocio el 1 de junio de 2004 a un tercero por la cantidad de 20.000 €. Lidia ha cobrado el 20% de dicha cifra en concepto de participación. Posteriormente al traspaso del local, se ha incrementado la renta del mismo en 300 € mensuales, a los que se aplican los impuestos correspondientes.

Todos los gastos del inmueble de Lidia ascienden a 5.500 €, distribuidos de la siguiente manera: IBI: 2.500 €; suministros: 500 €; conservación: 600 €; mantenimiento de la fachada: 1.500 €; y comisión de la agencia de alquiler: 400 €. Finalmente, hay que tener en cuenta que el valor catastral del inmueble, a efectos del IBI, es de 400.000 €, de los cuales 100.000 € corresponden al valor del suelo. Dicho valor catastral no ha sido revisado desde el 1 de enero de 1994.

Calculad los rendimientos del capital inmobiliario de Pedro y Lidia, correspondientes al IRPF del ejercicio de 2004.

En relación con los rendimientos de Pedro, hay que tener presente, en primer lugar, que la finca rústica de titularidad exclusiva de Pedro situada en Toledo se halla en explotación directa por él mismo. De conformidad con el art. 25 TRLIRPF, los rendimientos derivados de la finca rústica son rendimientos de actividad económica y no rendimientos del capital. Por lo tanto, los 13.000 € (20.000 - 7.000 = 13.000 €) son considerados rendimientos de actividades económicas y no rendimientos del capital inmobiliario.

Por el contrario, en cuanto al derecho de pasto, suponiendo que la parte de la finca que se destina a pasto no se halla afecta a las actividades económicas de Pedro, no se trata de una actividad económica, sino de una renta derivada de un derecho real, motivo por el cual se considera un rendimiento del capital inmobiliario, según dispone el art. 20 TRLIRPF. Por lo tanto, los 7.000 € son considerados rendimiento del capital inmobiliario.

Ahora bien, si entendiéramos que la parte de la finca destinada a pasto se halla afecta a las actividades económicas de Pedro (por ejemplo, porque también pascen en dicha parte de la finca su propio rebaño), entonces, de acuerdo con el art. 19 TRLIRPF, los rendimientos se deberían considerar procedentes de actividades económicas.

Conviene recordar que el TRLIRPF determina que los rendimientos del capital se imputan al titular civil, no de los rendimientos, sino de los elementos patrimoniales, bienes o derechos, de los que aquellos deriven.

Pasando a analizar los rendimientos del capital inmobiliario de Lidia, hay que subrayar, en primer lugar, que la vivienda habitual (el segundo piso de la finca urbana sita en Valladolid) no genera rendimientos del capital inmobiliario. El art. 87 TRLIRPF dispone que los inmuebles urbanos generan un rendimiento presunto del 2% del valor catastral (o del 1,1% si dicho valor ha sido revisado desde el 1 de enero de 1994), excepto la vivienda habitual, los locales afectos al ejercicio de actividades económicas o los inmuebles que generen rendimientos del capital inmobiliario (básicamente, los que se encuentren arrendados).

En cuanto al resto de pisos y el local arrendado, los rendimientos íntegros del capital inmobiliario ascienden a 22.100 € (8.000 € de los pisos y 14.100 € del local). En el local alquilado, son ingresos íntegros el importe total de las contraprestaciones recibidas por Lidia, excluido el IVA (art. 20.2 TRLIRPF). Por lo tanto, ascienden dichos ingresos a 14.100 €: 5.000 € de enero a mayo (1.000 € x 5) y 9.100 € de junio a diciembre (1.300 € x 7).

En relación con el traspaso del local, el propietario del inmueble ha de computar como ingresos íntegros del capital inmobiliario las cantidades percibidas en concepto de participación en estas operaciones (art. 20.1 TRLIRPF). En este caso, $20.000 \text{ €} \times 20\% = 4.000 \text{ €}$. Por lo tanto, los 4.000 € recibidos por Lidia, por su participación en el precio del traspaso, se considerarán rendimiento del capital inmobiliario y tendrán la consideración de rendimiento irregular.

De manera que el total de ingresos íntegros asciende a 26.100 €.

Respecto a los gastos deducibles (art. 21.1 TRLIRPF), hay que tener presente que existe una parte no deducible de los gastos que se describe en el enunciado: la parte correspondiente a la vivienda habitual. Por lo tanto, el IBI deducible será: $2.500 - (2.500 \times 20\%) = 2.000 \text{ €}$. Los suministros deducibles, igualmente, serán: $500 \text{ €} - (500 \times 20\%) = 400 \text{ €}$. Y los gastos de conservación: $600 \text{ €} - (600 \times 20\%) = 480 \text{ €}$.

Los gastos relativos a la fachada son deducibles, ya que se trata de gastos de mantenimiento y no de mejoras del inmueble. Por lo tanto, serán deducibles: $1.500 - (1.500 \times 20\%) = 1.200 \text{ €}$. Por otra parte, la comisión de la agencia de alquiler es deducible en su totalidad, es decir, 400 €.

Finalmente, la amortización del inmueble es un gasto deducible y, en su caso, del resto de bienes cedidos con el inmueble, siempre que respondan a la depreciación efectiva (art. 21.1.b TRLIRPF). Se considera que las amortizaciones cumplen el requisito de efectividad señalado anteriormente si no exceden, en el caso de los inmuebles, del resultado de aplicar el porcentaje del 3% sobre el más alto de los valores siguientes: el coste de adquisición o el valor catastral excluido el valor del suelo. En el caso de adquisiciones de inmuebles por herencia o donación, sólo tiene la consideración de "coste de adquisición" la parte de los gastos y tributos inherentes a la adquisición que corresponde a la construcción, y también todas las inversiones y mejoras efectuadas. En nuestro caso, dado que no se desprende del enunciado el importe de estos últimos gastos, aplicaremos el valor catastral. Por lo tanto, el importe del gasto de amortización será: $(400.000 - 100.000) \times 0,03 \times 0,80 = 7.200 \text{ €}$.

El total de gastos deducibles, de esta manera, asciende a 11.680 €.

A partir del 1 de enero de 2003, en los supuestos de arrendamiento de bienes inmuebles destinados a vivienda, el rendimiento neto, calculado por la diferencia entre la totalidad de los ingresos íntegros y los gastos necesarios que tengan la consideración de deducibles, se reduce en un 50% (art. 21.2 TRLIRPF). Si esta diferencia es una cantidad negativa o igual a cero, no corresponde aplicar esta reducción.

Los rendimientos íntegros de las viviendas arrendadas ascienden a 8.000 €. Dichas viviendas representan el 65% de la superficie total de la finca. Para hallar los gastos deducibles que les corresponden, aplicaremos sobre el total de gastos el mismo porcentaje. De manera que si al total de gastos (14.100 €) le aplicamos el porcentaje de la superficie citado (65%) y le sumamos la parte de la comisión de la agencia de alquiler que corresponde a los pisos ($400 \times 81,25\% = 325 \text{ €}$) obtendremos los gastos deducibles imputables a los pisos. Dado que la suma de dichos gastos deducibles (9.490 €) supera el importe de los ingresos (8.000 €), no procede aplicar reducción alguna.

Todavía queda otra reducción por aplicar. Cuando el rendimiento se produce en un período de generación superior a dos años o de forma irregular en el tiempo, hay que aplicar una reducción del 40% (art. 21.3 TRLIRPF).

Entre dichos rendimientos se encuentran los importes obtenidos por el traspaso o la cesión del contrato de arrendamiento de locales de negocio. En estos supuestos, la cantidad que recibe el titular del inmueble, es decir, el propietario del inmueble, por la participación en el precio del traspaso, tiene la consideración de rendimiento del capital inmobiliario obtenido de manera notoriamente irregular en el tiempo. Por otra parte, la cantidad que recibe el arrendatario por el traspaso o la cesión del contrato de arrendamiento no constituye rendimiento del capital inmobiliario, sino ganancia patrimonial.

En definitiva, hay que practicar sobre el rendimiento de la participación en el traspaso del local una reducción del 40%. Es decir, $4.000 \times 40\% = 1.600 \text{ €}$.

Por lo tanto, el rendimiento neto reducido del capital inmobiliario de Lidia es de $26.100 - 11.680 - 1.600 = 12.820 \text{ €}$.

Actividad 2 (IRPF)

Recientemente, se ha publicado en los medios de comunicación que el Gobierno pretende llevar a cabo una nueva reforma del IRPF. Buscad información en la prensa y en Internet sobre los principales rasgos de dicha reforma. Debéis citar al menos dos fuentes distintas y, a ser posible, con opiniones divergentes sobre los efectos de la reforma propuesta. Finalmente, debéis sintetizar las ventajas e inconvenientes de las propuestas del Gobierno y dar vuestra opinión al respecto.

Algunas de las noticias aparecidas recientemente en los medios de comunicación respecto a la reforma que pretende llevar a cabo el Gobierno se centran en la deducción por vivienda. Así, El País, en su edición de 2 de marzo de 2005 titula "El Gobierno limitará al 15% en el nuevo IRPF la deducción por compra de vivienda", y señala a continuación que "el futuro de la deducción por compra de vivienda, el principal beneficio fiscal que disfrutaban los contribuyentes, empieza a aclararse. El vicepresidente Pedro Solbes afirmó ayer que ve "relativamente razonable" la desgravación mínima actual del 15% en la cuota del IRPF para aportaciones anuales hasta de 9.015 euros. De esta forma, Solbes deja abierta la puerta a la supresión de la deducción máxima del 25% que se puede aplicar en los dos primeros años de la compra de un piso. Hacienda tiene previsto situar los tramos del IRPF entre dos y cuatro (ahora cinco)".

El diario económico Cinco Días, también en su edición del 2 de marzo de 2005, titula "Solbes descarta adoptar el tipo único en la reforma del IRPF" y señala que "el Gobierno tiene prácticamente lista la reforma fiscal y, a juzgar por los detalles avanzados ayer por el vicepresidente Pedro Solbes, los cambios no serán tan drásticos como algunos preveían. Solbes señaló que le parece 'razonable' el tope actual de la deducción por vivienda y descartó la implantación del tipo único en el IRPF".

Este mismo diario económico, en su edición del 7 de marzo de 2005, titula "Solbes propone 'reducir al máximo' las deducciones del IRPF" y añade "el vicepresidente segundo del Gobierno, Pedro Solbes, cree que para implantar un impuesto sobre la renta más fácil y sencillo las deducciones 'deberían reducirse al máximo'. Además, la reforma prevista apuesta por estrechar el margen entre los tipos máximo y mínimo del IRPF".

Por su parte, el diario ABC, en su edición del 10 de marzo de 2005, se refiere al tema indicando que "Hacienda anuncia cambios sustanciales en la deducción por planes de pensiones". A continuación, explica que "el secretario de Estado de Hacienda, Miguel Ángel Fernández Ordóñez, anunció ayer que el Gobierno estudia

cambios sustanciales en la deducción por planes de pensiones en la próxima reforma del IRPF". Según este diario, "el objetivo de Hacienda es fomentar que los ciudadanos ahorren para que cuando se jubilen tengan una renta complementaria a la jubilación. Y para ello, hay que primar fiscalmente que las inversiones se recuperen en forma de rentas periódicas y no de una sola vez. El sistema actual, por el contrario, prima el cobro en forma de capital, ya que si una persona se jubila y decide rescatar su plan de pensiones de una sola vez, tiene una reducción del 40%, mientras que si opta por cobrar una renta mensual que complemente su pensión de la Seguridad Social no tiene ningún descuento."

Finalmente, en su edición del 10 de marzo de 2005, el diario El Mundo titula "El Gobierno modificará la fiscalidad de las familias" y añade "El Gobierno modificará la fiscalidad que se aplica a las familias por hijos a cargo, por entender que la reforma aplicada por el PP es "injusta y regresiva" ya que depende del nivel de renta. "Reporta mayor beneficio fiscal a los contribuyentes con mayores rentas", precisó el secretario de Estado de Hacienda y Presupuestos, Miguel Ángel Fernández Ordóñez".

Por lo tanto, las reformas más importantes que, de momento, parecen apuntarse son, por un lado, la relativa a la deducción por adquisición de vivienda habitual; por otro lado, la reducción de tramos de la escala general del impuesto; el tratamiento tributario de los planes de pensiones para fomentar que se recuperen en forma de renta periódica y no de capital; y la regulación de los mínimos familiares por descendientes.

La primera de las reformas apuntadas parece que iría en la línea de reducir los beneficios fiscales que posee hoy en día la adquisición de vivienda, si bien de una forma moderada. La segunda de las reformas apunta hacia una simplificación en la aplicación del tributo, con una escala con menos tramos, pero sin llegar a la aplicación del tipo único. La tercera de las reformas parece ir orientada al fomento de los planes de pensiones como fórmula de complemento de las pensiones públicas del sistema de la Seguridad Social. Y, finalmente, la reforma de los mínimos familiares por descendientes parece retomar la regulación que existía con anterioridad a la Ley de 1998, en la que estas circunstancias familiares se configuraban como deducciones de la cuota y no como reducciones de la base imponible, medida que parece favorecer a las rentas más bajas.

Actividad 3 (IRPF)

Adolfo y Emilia son pareja de hecho. Adolfo tiene 45 años, con un grado de discapacidad del 50% y Emilia tiene 40 años. Con ellos conviven Marta y Nuria de 12 y 11 años respectivamente. Son hijas de Emilia, fruto de su anterior matrimonio. Emilia está divorciada de su primera pareja, aunque se están revisando las pensiones económicas en un proceso judicial.

También convive con la pareja Ricardo, padre de Emilia, que tiene 72 años. Percibe una pensión de 18.000 € y tiene una minusvalía del 70%. Por otra parte, Emilia y Adolfo aportan a la pareja prácticamente las mismas rentas. Finalmente, tened en cuenta que las hijas y el padre de Emilia no han presentado comunicación ni han solicitado devolución del IRPF. Tampoco han presentado declaración del tributo.

Determinad el mínimo personal y familiar, calculando tanto la renta en tributación conjunta como en tributación individual.

En este caso estamos ante una pareja de hecho, formada por Adolfo y Emilia, en la que tiene incidencia para calcular las reducciones por mínimo personal y familiar, además, la circunstancia de que Adolfo tiene 45 años y una minusvalía del 50%, y Emilia tiene 40 años de edad. Asimismo, Emilia tiene dos hijas, una de doce años y otra de once. También hay que tener en cuenta que convive con ellos el padre de Emilia, Ricardo, que tiene una minusvalía del 70% y una pensión de 18.000 €.

En primer lugar, conviene tener presente que la unidad familiar, cuando no existe vínculo matrimonial o en los casos de separación legal, la forman el padre o la madre y todos los hijos que conviven con uno u otro y que son menores de edad, de acuerdo con lo dispuesto por el art. 84 TRLIRPF. Nadie puede formar parte de dos unidades familiares al mismo tiempo.

Las personas integradas en una unidad familiar, en los términos expresados anteriormente, pueden optar por declarar de forma conjunta, siempre que todos los miembros sean contribuyentes del impuesto.

En el caso de las unidades familiares monoparentales, es decir, las formadas por el padre o la madre y los hijos menores que convivan con uno u otro, se incrementa la reducción por mínimo personal hasta alcanzar los 5.550 €. En la declaración conjunta de estas unidades familiares no se puede aplicar el mínimo personal correspondiente a los hijos, sin perjuicio que se puedan aplicar las cantidades que correspondan por el mínimo por descendientes y por las reducciones por cuidado de hijos o discapacidad.

En relación con las reducciones por mínimo personal y familiar a que tiene derecho Adolfo, hay que tener presente que no forma unidad familiar, de acuerdo con lo dispuesto por el art. 84 TRLIRPF. Por lo tanto, aunque Adolfo aporta prácticamente las mismas rentas a la pareja que Emilia, no puede presentar la declaración conjunta con las hijas de ésta. Debe, en consecuencia, presentar la declaración individual del IRPF.

La reducción por mínimo personal que puede aplicarse Adolfo es de 3.400 €, de acuerdo con el art. 42 TRLIRPF. Además, se puede aplicar una reducción por discapacidad del contribuyente con un grado superior al 33% e inferior al 65%. El importe de esta reducción es de 2.000 €, según el art. 58.1 TRLIRPF. Es decir, en total puede aplicarse unas reducciones de 5.400 €.

Respecto a las reducciones que puede aplicarse Emilia, vamos a diferenciar entre tributación conjunta y tributación individual. En tributación conjunta, el mínimo personal previsto en el art. 42 TRLIRPF (3.400 €) se aumenta al mínimo previsto para la unidad familiar monoparental, es decir, 5.550 €, de acuerdo con el art. 86.2.3º TRLIRPF.

Además, se puede aplicar el mínimo por descendientes, dado que conviven con ella sus dos hijas menores de veinticinco años, que entendemos que son solteras y no perciben rentas superiores a los 8.000 €. Por la primera de ellas, se puede deducir 1.400 € y por la segunda, 1.500 €.

No es aplicable, en cambio, la reducción por ascendiente mayor de 65 años (art. 55 TRLIRPF) ni la reducción por discapacidad de ascendientes (art. 58.2 TRLIRPF) porque Ricardo, el padre de Emilia, percibe rentas anuales superiores a los 8.000 €. Entendemos, a estos efectos, que la pensión de Ricardo es de jubilación y, por lo tanto, no se halla exenta de tributación.

Por lo tanto, la reducción total por mínimos personal y familiar que puede practicarse Emilia en la modalidad de tributación conjunta es de: $5.550 + 1.400 + 1.500 = 8.450$ €.

A continuación, vamos a calcular las reducciones por mínimos personal y familiar de Emilia en tributación individual. La reducción por mínimo personal es de 3.400 €, según el art. 42 TRLIRPF. Y también tiene derecho a aplicarse el mínimo por descendientes: 1.400 € por la primera de sus hijas y 1.500 € por la segunda. Del mismo modo, no es aplicable la reducción por ascendiente mayor de 65 años (art. 55 TRLIRPF) ni la reducción por discapacidad de ascendientes (art. 58.2 TRLIRPF).

La reducción total por mínimos personal y familiar que puede practicarse Emilia en la modalidad de tributación individual es, por consiguiente, de: $3.400 + 1.400 +$

1.500 = 6.300 €. De manera que es más favorable acogerse a la modalidad de tributación conjunta.

Finalmente, Ricardo no tiene la obligación de declarar si sólo percibe la pensión de 18.000 € (art. 97.2.a TRLIRPF). No obstante, puede ser que le interese presentar la declaración para recuperar el exceso de retenciones practicadas sobre la cuota líquida que le correspondería pagar.

En tal caso, la reducción total por mínimos personal y familiar de Ricardo será la siguiente: la reducción por mínimo personal es de 3.400 €, según el art. 42 TRLIRPF. Además, se puede aplicar la reducción por edad, de 800 euros, ya que se trata de un contribuyente mayor de 65 años (art. 55.1 TRLIRPF). Y también la reducción por discapacidad de 5.000 €, pues Ricardo es un contribuyente con un grado de minusvalía superior al 65% (art. 58.1 TRLIRPF).

Por lo tanto, la reducción total por mínimos personal y familiar que puede practicarse Ricardo es de: $3.400 + 800 + 5.000 = 9.200$ €.

Actividad 4 (IRPF)

Localizad la consulta vinculante de la DGT de 29 de noviembre de 2004, sobre unas determinadas dietas en el IRPF. Realizad un resumen de lo establecido en este caso por la DGT y confeccionad un cuadro-resumen del tratamiento tributario de las dietas en el IRPF.

En la web de la Agencia Tributaria (www.aeat.es), en su apartado Información / Resoluciones de la Dirección General de Tributos, se encuentra un vínculo con la web de dicho Centro, que permite acceder a las consultas tributarias, tanto vinculantes como no vinculantes. Seleccionando el espacio de consultas tributarias vinculantes e introduciendo en el buscador la fecha de la consulta y en el texto libre la palabra "dietas", se accede a la consulta V0351-04.

En dicha consulta tributaria, la DGT expresa su opinión en relación con unas cantidades percibidas en concepto de "indemnización por residencia eventual", por desplazamiento a otra localidad para la realización de un curso de formación. El consultante plantea a la DGT cuál es el tratamiento fiscal que, a efectos del IRPF, debe darse a dichas cantidades, especialmente por lo que se refiere al cómputo del plazo de nueve meses y a la consideración de los "períodos de interrupción" del curso.

En su contestación a la consulta planteada, la DGT empieza por describir el régimen general tributario de las dietas en el IRPF y, a continuación, entra a contestar el caso concreto sometido a su consideración.

El art. 16.1 TRLIRPF establece los rendimientos íntegros del trabajo sometidos a gravamen y, a estos efectos, menciona una serie de supuestos que deben incluirse en tal concepto. Entre ellos, en la letra d) de tal precepto, se incluyen "las dietas y asignaciones para gastos de viaje, excepto los de locomoción y los normales de manutención y estancia en establecimientos de hostelería con los límites que reglamentariamente se establezcan". El art. 8 RIRPF es el encargado de establecer los requisitos y límites de las dietas exceptuadas de gravamen, en el bien entendido que "las asignaciones para gastos de locomoción, manutención y estancia que excedan de los límites previstos en este artículo estarán sujetos a gravamen" (art. 8.A.6 RIRPF).

Básicamente, el régimen general de las dietas que se establece en el citado art. 8 RIRPF determina que las cantidades que se abonen por desplazamientos de los trabajadores a un municipio distinto de su lugar de trabajo habitual y del que constituya su residencia, no estarán sujetas al IRPF cuando cumplan los siguientes requisitos:

- a) Cuando las asignaciones traten de compensar gastos de locomoción, siempre que cumplan las siguientes condiciones:
- 1) Cuando el trabajador utilice medios de transporte público, se exceptúa de gravamen el importe del gasto que se justifique mediante factura o documento equivalente.
 - 2) Cuando se utilicen medios de transporte privados, no tributa la cantidad que resulte de computar 0,17 € por kilómetro recorrido, siempre que se justifique la realidad del desplazamiento, más los gastos de peaje y aparcamiento que se justifiquen.
- b) Cuando las asignaciones traten de compensar gastos de manutención y estancia, siempre que en cada uno de los municipios distintos del habitual del trabajo no se permanezca por el perceptor más de nueve meses y que tales dietas no superen los límites cuantitativos señalados en el art. 8.A.3.a RIRPF:
- 1) Cuando se haya pernoctado en municipio distinto del lugar de trabajo habitual y del que constituya la residencia del perceptor: por gastos de estancia, los importes que se justifiquen; y por gastos de manutención, 52,29 € diarios por desplazamiento dentro del territorio español, ó 91,35 € diarios por desplazamiento al extranjero.
 - 2) Cuando no se haya pernoctado en municipio distinto del lugar de trabajo habitual y del que constituya la residencia del perceptor, se considerarán exceptuadas de gravamen las asignaciones para gastos de manutención que no excedan de 26,14 € ó 48,08 € diarios, según se trate de desplazamiento dentro del territorio español o al extranjero, respectivamente.

En el siguiente cuadro se resume el régimen tributario, a efectos del IRPF, de las dietas y asignaciones para gastos de locomoción y gastos normales de manutención y estancia:

DIETAS EXCLUIDAS DE GRAVAMEN EN EL IRPF				
GASTOS DE LOCOMOCIÓN		GASTOS DE MANUTENCIÓN Y ESTANCIA		
Transporte público	Gasto que se justifique	Pernoctando en municipio distinto	<i>Estancia:</i> los que se justifiquen	<i>Manutención:</i> 52,29 € / día (España) y 91,35 € / día (extranjero)
Transporte privado	0,17 € / km. y peaje y aparcamiento que se justifique	No pernoctando en municipio distinto	<i>Estancia:</i> ---	<i>Manutención:</i> 26,14 € / día (España) y 48,08 € / día (extranjero)

La contestación de la DGT analizada, tras describir el régimen general de los gastos de manutención y estancia, entra a responder la cuestión concreta que se le plantea. A estos efectos, indica que el cómputo del período continuado superior a nueve meses, determinante de la sujeción a gravamen de las asignaciones para gastos de manutención y estancia, deberá realizarse de fecha a fecha. Consecuencia de lo anterior es que el 31 de diciembre de cada año no se interrumpe el cómputo del plazo de nueve meses (de desplazamiento y permanencia a municipio distinto del lugar de trabajo habitual y del que constituya la residencia del contribuyente) a partir del cual las asignaciones para gastos de manutención y estancia pierden su condición de rentas exceptuadas de gravamen, sometiéndose a tributación en su totalidad.

Finalmente, señala la DGT que, en referencia al tratamiento fiscal de las "indemnizaciones por residencia eventual", parece deducirse en el presente caso, se trata de una comisión de servicios para la realización de un curso de formación de duración superior a nueve meses. Y, por ello, se entendería que es una única comisión de servicio para la realización de un curso de formación, si bien con los

oportunos períodos vacacionales, en su caso, enfermedad, o cualquier otra circunstancia, etc., que cabría interpretar que no deben considerarse como circunstancias que alteran su destino en el lugar de realización del curso, es decir, en el presente caso en Madrid, si bien, con la circunstancia ocasional de la realización de algún desplazamiento a otro lugar.

Actividad 5 (IS)

Buscad la Resolución del TEAC 00-234-1998, relativa al Impuesto sobre Sociedades, y realizad un resumen. ¿Cuál es la problemática que subyace a las operaciones vinculadas? ¿Consideráis adecuadas las soluciones que ofrece la normativa española en esta materia? ¿Conocéis algún otro supuesto de finalización convencional de un procedimiento en materia tributaria?

En la Resolución del TEAC mencionada, el Tribunal analiza el tema de las operaciones vinculadas entre dos sociedades. Bajo la normativa ya derogada de la Ley 61/1978, de 27 de diciembre, del Impuesto sobre Sociedades, el legislador ordenaba aplicar (art. 16.3), como regla de valoración en operaciones entre dos sociedades vinculadas, los precios de mercado entre sociedades independientes. Regla que, como señala el Tribunal, tiene la eficacia de una presunción *iuris et de iure*, no admitiendo, por tanto, prueba en contrario. En consecuencia, no cabe otra valoración en estos casos que la del precio de mercado.

Las operaciones vinculadas tienen lugar entre sociedades que tienen algún tipo de relación entre ellas (art. 16.2 TRLIS) que puede provocar alteraciones en los precios en las actividades realizadas por ellas, dando lugar a precios que no reflejan la realidad del mercado o incluso a transferencias de beneficios encubiertas bajo la apariencia de algún otro negocio. Este fenómeno se convierte en algo muy preocupante para la Administración Tributaria, teniendo en cuenta que el mayor volumen de transacciones internacionales, fruto de la globalización económica, tiene lugar entre empresas vinculadas. No obstante, estos artificios, que representan importantes pérdidas para los ingresos de las Haciendas, resultan en muchas ocasiones difíciles de controlar.

El legislador tributario acude a la aplicación del valor de mercado a la operación vinculada cuando dicha operación suponga un perjuicio económico para la Hacienda. Si bien, no siempre será fácil la aplicación de este criterio por no existir un mercado comparable o, simplemente, no existir mercado. Para intentar dar solución a este problema, el art. 16.3 TRLIS prevé los siguientes métodos recomendados internacionalmente: precio comparable en el mercado libre; precio de coste incrementado en un margen de beneficio del sector; precio de reventa a un tercero; y distribución del resultado considerando el riesgo, los activos y las funciones.

Por último, debe señalarse que el TRLIS permite que los contribuyentes presenten a la Administración una propuesta de valoración de las operaciones con carácter previo a su realización, para acabar con las posibles discrepancias con el valor de mercado (art. 16.6 TRLIS). Se trata de los denominados acuerdos previos sobre operaciones vinculadas. En el caso de que la Administración acepte la propuesta, se aplicará a las futuras operaciones vinculadas el valor pactado como normal de mercado.

La posibilidad de introducir fórmulas de convención entre Administración y contribuyente, con las cautelas necesarias y en determinados supuestos, parece algo positivo en cuanto evita o minorra futuras discrepancias y litigiosidad entre ambas partes. Un ejemplo reciente de finalización transaccional de un procedimiento (en el ámbito de la inspección tributaria) es el de la suscripción de actas con acuerdo (art. 155 LGT), que son el resultado de una negociación sobre

determinados aspectos y que suponen tanto la reducción del 50% del importe de las sanciones que se impongan como la conformidad del obligado tributario.

Actividad 6 (IS)

La empresa Micar, S.A. se dedica a la fabricación y venta de productos de papelería. El año 2005 se plantea renovar los camiones que utiliza para la distribución de sus mercancías. Por ello os pide, en vuestra calidad de asesores fiscales de la empresa, que le elaboréis un informe analizando las diferentes posibilidades que tiene y sus consecuencias fiscales en el ámbito del Impuesto sobre Sociedades.

Las distintas posibilidades al alcance de la empresa Micar, S.A. son las siguientes: adquirirlos mediante el uso de fondos propios, adquirirlos mediante un préstamo, contratar un *leasing* y contratar un *renting*.

La adquisición mediante el uso de fondos propios consiste en acudir a una fórmula de autofinanciación utilizando los beneficios acumulados que ha ido generando la propia empresa. Se trata de una opción atractiva cuando la rentabilidad financiera que se puede obtener invirtiendo el dinero en otra opción alternativa sea inferior al coste de financiación del mercado. Sin embargo, fiscalmente no es ventajosa ya que sólo permite deducir como gasto la cantidad invertida en la adquisición de los camiones, pero no contempla la deducibilidad del coste de oportunidad de los capitales propios (art. 10.3 TRLIS en conexión con el art. 14 TRLIS).

La siguiente posibilidad sería solicitar un préstamo. En el Impuesto sobre Sociedades los costes de financiación ajena constituyen para el prestatario un gasto deducible de los ingresos a la hora de determinar la base imponible (art. 10.3 TRLIS en conexión con el art. 14 TRLIS). En consecuencia, son deducibles tanto los gastos y comisiones abonados como las amortizaciones de los intereses (no en cambio, las amortizaciones de capital).

Por otro lado, también podría acudir al *leasing* o arrendamiento financiero. Se trata de un contrato atípico de financiación que consiste en que una persona, particular o empresario, pide a una entidad de crédito o establecimiento financiero de crédito, la compra de un bien para que, posteriormente, le ceda su uso a cambio del pago de unas cuotas periódicas y de la inclusión de una cláusula de opción de compra a favor del usuario del bien.

La finalidad de esta operación es meramente financiera. Así, aquella persona que no puede adquirir un bien directamente, conviene con una entidad de crédito que ésta lo adquiera para posteriormente cederlo al usuario a cambio de un precio. La entidad de crédito así garantiza la devolución del precio del objeto cedido manteniendo la propiedad del bien, del cual no responde de sus características ni de su buen funcionamiento, ya que es habitual una subrogación de las acciones del comprador a favor del usuario.

Respecto del arrendamiento financiero, existen dos regímenes fiscales en el ámbito del Impuesto sobre Sociedades, previéndose, en consecuencia, dos sistemas de amortización de los bienes adquiridos a través de esta figura.

Como regla general, además de ser deducibles los intereses (gasto financiero) para la entidad arrendataria, es deducible la parte correspondiente a la amortización del bien adquirido, con el límite de los coeficientes máximos establecidos en unas tablas fijadas por el Reglamento del IS (art. 11.3 TRLIS).

El régimen especial permite que la entidad arrendataria pueda deducir la parte relativa al coste de recuperación del bien, al margen de los intereses, con un límite que supone amortizar los bienes a un ritmo doble que el general. La aplicación de este régimen está supeditada al cumplimiento de estrictos requisitos contemplados en el art. 115 TRLIS: básicamente, el contrato ha de tener una duración mínima de

dos años cuando tenga por objeto bienes muebles y diez en el caso de bienes inmuebles; y el importe anual de la parte de las cuotas correspondiente a la recuperación del coste del bien debe permanecer igual o tener carácter creciente a lo largo del período contractual.

Otra ventaja fiscal, relacionada en este caso con el Impuesto sobre el Valor Añadido, es que dicho tributo corre a cargo de la sociedad de *leasing* (la totalidad de las cuotas están íntegramente gravadas por el IVA ya que se califican como prestaciones de servicios).

Por último, la empresa puede acudir al *renting*. Se trata de un contrato que permite alquilar un bien en vez de invertir en él, a cambio del pago de una cuota que incluye, además, otros servicios relacionados con el uso del bien (art. 10.3 TRLIS en conexión con el art. 14 TRLIS). Fiscalmente es deducible la totalidad de cada cuota (incluido el IVA).

A modo de resumen, teniendo en cuenta que la empresa necesita de modo continuado poder disponer de una flota de camiones para poder realizar su actividad comercial, parece que la opción más ventajosa fiscalmente sería la del *leasing* porque, además de la deducibilidad de los intereses pagados, podría permitirle una amortización acelerada del bien de hasta el doble de la amortización fiscal.

Actividad 7 (IRNR)

El Sr. Martín es de nacionalidad española, pero tiene su residencia habitual en Francia desde hace seis años. Es ingeniero informático y se dedica a la reparación de ordenadores. En 2005, obtiene las siguientes rentas en España:

- Por arreglar los ordenadores de una empresa situada en Salamanca, percibe 24.000 €.
- Percibe 1.000 € en concepto de dividendos de unas acciones que posee.
- De la venta de un apartamento situado en Alicante percibe 340.000 €. El valor de adquisición de dicho inmueble en 1997 fue de 240.000 € y su valor catastral no revisado en 2005 es de 120.000 €. El impuesto municipal satisfecho por el Sr. Martín por la plusvalía obtenida asciende a 500 €.
- Percibe 3.400 € en concepto de intereses de una cuenta a plazo fijo que tiene abierta en una entidad bancaria española.

Determinad la tributación de cada una de las operaciones en el IRNR.

El Sr. Martín es un no residente, que actúa en España sin mediación de establecimiento permanente. Por lo que debe calcularse el impuesto operación por operación.

Por arreglar los ordenadores de una empresa situada en Salamanca, percibe 24.000 €. El rendimiento de la actividad profesional que realiza tiene una base imponible que está formada por la cuantía íntegra percibida (art. 24.1 TRLIRNR), esto es, 24.000 €. El tipo de gravamen que le corresponde es del 25% (art. 25.1.a TRLIRNR). Por lo que la cuota a ingresar es de 6.000 € (24.000 x 25%).

Asimismo, el Sr. Martín percibe 1.000 € en concepto de dividendos de unas acciones que posee. En este caso, la base imponible está constituida por la cuantía íntegra percibida, esto es, los 1.000 € (art. 24.1 TRLIRNR). El tipo de gravamen que corresponde aplicar es del 15% (art. 25.1.g.1º TRLIRNR). Por consiguiente, la cuota del impuesto resultante es de 150 € (1.000 x 15%).

De la venta de un apartamento situado en Alicante, el Sr. Martín percibe 340.000 €. El valor de adquisición de dicho inmueble en 1997 fue de 240.000 € (pagando por

dicha adquisición un importe de 16.800 € en concepto de IVA) y su valor catastral no revisado en 2005 es de 120.000 €. El impuesto municipal satisfecho por el Sr. Martín por la plusvalía obtenida asciende a 500 €.

La ganancia patrimonial que obtiene por la venta del apartamento se calcula restando del valor de transmisión el valor de adquisición (art. 24.4 TRLIRNR). El valor de transmisión se calcula, a su vez, restando del importe de la venta, los gastos soportados por el Sr. Martín, en este caso, el impuesto municipal. Por lo tanto, el valor de transmisión es de 339.500 € (340.000 - 500). El valor de adquisición se obtiene de sumar al importe de adquisición los gastos satisfechos por el Sr. Martín (en este caso, el IVA). Por lo tanto, el valor de adquisición del apartamento es de 256.800 € (240.000 + 16.800). Dicho valor ha de actualizarse aplicando el porcentaje correspondiente al año de adquisición (1997). Por lo tanto, el resultado es de 300.199,20 (256.800 x 1,1690). En consecuencia, el importe de la ganancia patrimonial es de 39.300,80 € (339.500 - 300.199,20).

El tipo de gravamen aplicable es del 35% (art. 25.1.f TRLIRNR). Así pues, el importe de la cuota del tributo a pagar es de 13.755,28 €. Ha de tenerse en cuenta, además, que, en principio, el adquirente del apartamento habrá practicado una retención del 5% sobre el importe de la venta (340.000 €), que asciende a 17.000 €. Por lo que el Sr. Martín tendrá derecho a que la Administración tributaria española le devuelva el exceso, esto es, 3.244,8 € (13.755,28 - 17.000).

Finalmente, el Sr. Martín percibe 3.400 € en concepto de intereses de una cuenta a plazo fijo que tiene abierta en una entidad bancaria española, cuyo saldo a 31 de diciembre es de 50.000 €. Sin embargo, hay que tener presente que los intereses percibidos se encuentran exentos de tributación del IRNR (art. 14.1.c TRLIRNR).

2. Prueba de evaluación continua de la UPF

2.1. Planteamiento de la actividad

ACTIVIDAD 6 BÚSQUEDA Y COMENTARIO DE RESOLUCIONES DEL TEAC CURSO 2004 / 2005

1. Competencias a desarrollar

Con esta actividad se pretenden desarrollar las siguientes competencias:

- a) Comprensión, capacidad de análisis y síntesis de algunas resoluciones del Tribunal Económico-Administrativo Central.
- b) Capacidad de aprendizaje de las nociones fundamentales de las reclamaciones económico-administrativas.
- c) Búsqueda documental y de fuentes de referencia a nivel del Derecho tributario.
- d) Trabajo autónomo y comunicación escrita.
- e) Capacidad de crítica de las resoluciones del TEAC.

2. Planteamiento de la actividad

El objetivo de esta actividad consiste en que, mediante la búsqueda de una resolución concreta en la base de datos de doctrina del TEAC, lo cual desarrolla la capacidad de búsqueda de jurisprudencia y las habilidades básicas de utilización de bases de datos jurídicas, analicéis la mencionada resolución, independientemente de la cuestión de fondo, en cuanto a la estructura jurídica de la misma: antecedentes de hecho, fundamentos de derecho y decisión, fijándoos especialmente en la construcción jurídica de la parte dispositiva de la resolución.

También hace falta que prestéis atención al significado, alcance y efectos de una serie de aspectos, como, si la resolución es estimatoria, estimatoria en parte o desestimatoria; y si el Tribunal ordena la anulación total, parcial o retroacción de actuaciones. Asimismo, es importante conocer el alcance y efectos de la actuación de un Tribunal Económico-Administrativo Regional en primera o bien en única instancia.

Buscad en la base de datos de doctrina del TEAC la resolución nº 00/2854/2001, de 12/11/2004, y analizadla valorando su estructura de acuerdo con el contenido del art. 239 LGT, así como del resto de preceptos que la LGT dedica a la reclamación económico-administrativa, respondiendo las siguientes cuestiones:

- a) ¿Cuál es el criterio para crear apartados numéricos (primero, segundo, etc.) ¿a los antecedentes de hecho y fundamentos de derecho?

- b) ¿Qué significa "estimar en parte"? ¿Supone anular el acto en parte? ¿Qué diferencia hay con "desestimar en parte"? ¿Qué otros acuerdos puede adoptar el tribunal?
- c) En esta resolución, el TEAC ¿qué acto administrativo anula y qué acto administrativo confirma?
- d) En las resoluciones de los Tribunales Económico-Administrativos Regionales, a la decisión añade si está actuando en primera o única instancia. ¿Qué significa?
- e) Que el Tribunal actúe en Sala o Pleno, ¿qué incidencia tiene?
- f) La resolución analizada no es de unificación de criterio, según consta al inicio de la misma. ¿Qué significa?
- g) En esta resolución, el TEAC ¿está actuando en única o en primera instancia?

3. Fuentes de Información

Es necesario que se examine simplemente el articulado de la Ley General Tributaria referido a las reclamaciones económico-administrativas. Por otra parte, podéis localizar las resoluciones del Tribunal Económico-Administrativo Central, a través de la web de la Agencia Tributaria (www.aeat.es) o a través de la del Ministerio de Economía y Hacienda (www.meh.es)

4. Criterios de evaluación

Esta actividad se tiene que preparar con carácter previo a la sesión de clase destinada a su resolución y comentario. La mencionada resolución individual de las actividades en clase se hará por escrito y será objeto de evaluación. Posteriormente, se comentará por parte del profesor y se pondrán en común las soluciones propuestas.

Hará falta realizar como mínimo 7 actividades de las 9 programadas más la exposición oral, con el fin de poder quedar eximido de realizar la prueba tipo test del examen final. Para la nota final de estas actividades, se tendrán en cuenta sólo las siete mejores notas. Las actividades representan el 40% de la nota final.

2.2. Enunciado del control de la actividad

CONTROL DE LA ACTIVIDAD 6 BÚSQUEDA Y COMENTARIO DE RESOLUCIONES DEL TEAC

1. Indicad si los siguientes enunciados son verdaderos o falsos y justificad vuestra respuesta en dos líneas.
 - a. La base de datos de doctrina del Tribunal Económico-Administrativo Central se puede encontrar tanto en la web del Ministerio de Economía y Hacienda como la web de la Agencia Tributaria.
 - b. Con el fin de acceder a las resoluciones del TEAC a través de Internet hace falta disponer de un certificado de usuario o bien identificarse con el NIF.
 - c. Las búsquedas de resoluciones en la base de datos de doctrina del TEAC sólo se pueden hacer por el número de resolución.

- d. Los resultados de la búsqueda de resoluciones en la base de datos de doctrina del TEAC se ofrecen en una pantalla donde se indica el número de resoluciones encontradas y una breve descripción.
2. Señalad qué es incorrecto en los siguientes enunciados y proponed la respuesta correcta:
 - a. Los Tribunales Económico-administrativos, a sus resoluciones, sólo pueden estimar, desestimar o desestimar en parte las pretensiones del reclamante.
 - b. En esta resolución, el TEAC confirma la sanción a la reclamante y anula la cuota y los intereses de la liquidación.
 - c. Todas las resoluciones del Tribunales Económico-Administrativos Regionales se pueden recurrir ante el Tribunal Económico-Administrativo Central.
 - d. En esta resolución, el TEAC está actuando en primera instancia como consecuencia de un recurso de unificación de criterio.
 3. Contestad en dos líneas a las siguientes preguntas:
 - a. ¿Se respeta el derecho a la intimidad en las resoluciones del TEAC publicadas en Internet? ¿Cómo?
 - b. En esta resolución, ¿pensáis que el TEAC fundamenta suficientemente la resolución?

2.3. Solución

2.3.1. Solución del planteamiento de la actividad

- a. ¿Cuál es el criterio para crear apartados numéricos (primero, segundo, etc.) ¿a los antecedentes de hecho y fundamentos de derecho?

Si bien no es una cuestión que esté especialmente regulada, lo normal es crear un apartado cada punto y aparte; aunque hay sentencias, incluso del Tribunal Supremo, que lo crean con cada tema relevante que resuelven, y en cada uno de ellos tienen diversos puntos y aparte sin crear apartado numérico.

- b. ¿Qué significa "estimar en parte"? ¿Supone anular el acto en parte? ¿Qué diferencia hay con "desestimar en parte"? ¿Qué otros acuerdos puede adoptar el tribunal?

Que se atienden en parte las pretensiones del reclamante. Esta frase no significa tácitamente la nulidad de ningún acto, ello debe pronunciarlo expresamente el Tribunal. Efectivamente, toda estimación parcial es desde otro punto de vista una desestimación parcial, sin embargo la fórmula adoptada por el legislador es ésta. Puede estimar, desestimar o declarar la inadmisibilidad de la reclamación.

- c. En esta resolución, el TEAC ¿qué acto administrativo anula y qué acto administrativo confirma?

El TEAC anula la resolución del Tribunal Económico Regional que revisa, debido a que la recurrente no es responsable solidaria de la sanción generada por infracciones exclusivamente realizadas por su cónyuge, anulando también en consecuencia en esa parte la liquidación de la Inspección recurrida. Confirma la parte de la liquidación de la Inspección que se refiere a cuota e intereses. Hay que

tener presente que esta acta, al ser anterior a la Ley 1/1898, comprendía en la regularización la eventual sanción.

d. En las resoluciones de los Tribunales Económico-Administrativos Regionales, a la decisión añade si está actuando en primera o única instancia. ¿Qué significa?

Si es en única instancia, significa que su resolución ultima la vía administrativa y, por tanto, que el recurso que proceda contra la misma será el contencioso administrativo ante el Tribunal Superior de Justicia de su Comunidad Autónoma. Si es en primera instancia, significa que el recurso que procederá será ante el Tribunal Económico Administrativo Central.

e. Que el Tribunal actúe en Sala o Pleno, ¿qué incidencia tiene?

Si es en Sala, que ha sido objeto de deliberación y votación en ese órgano; mientras que si es en Pleno, que lo ha sido con todos los Vocales del tribunal, además del Secretario y el Presidente. Es el reglamento quien fija los criterios para que las reclamaciones sean vistas por uno u otro órgano. Actualmente, es competencia del Presidente del tribunal decidir qué reclamaciones se resuelven en el Pleno. En todo caso, no altera la vía del posterior recurso.

f. La resolución analizada no es de unificación de criterio, según consta al inicio de la misma. ¿Qué significa?

Que no es un recurso del artículo 242 de la LGT, que sólo proceden contra aquellas resoluciones sobre las cuales no procede recurso de alzada ordinario. La resolución con ese recurso respetará la situación jurídica particular de la resolución recurrida, unificando el criterio aplicable.

g. En esta resolución, el TEAC ¿está actuando en única o en primera instancia?

En segunda instancia, como consecuencia de un recurso de alzada ordinario interpuesto contra una resolución de un Tribunal Económico-Administrativo Regional.

2.3.2. Solución del control de la actividad

1. Indicad si los siguientes enunciados son verdaderos o falsos y justificad vuestra respuesta en dos líneas.

a. La base de datos de doctrina del Tribunal Económico-Administrativo Central se puede encontrar tanto en la web del Ministerio de Economía y Hacienda como la web de la Agencia Tributaria.

Verdadero. Hay un vínculo en esta base de datos desde ambas webs.

b. Con el fin de acceder a las resoluciones del TEAC a través de Internet hace falta disponer de un certificado de usuario o bien identificarse con el NIF.

Falso. No es necesario ningún tipo de indentificación para acceder a la base de datos de doctrina del TEAC.

- c. Las búsquedas de resoluciones en la base de datos de doctrina del TEAC sólo se pueden hacer por el número de resolución.
Falso. Se pueden utilizar otros parámetros de búsqueda, como, la fecha de resolución, la unidad resolutoria, el concepto o materia de la resolución y un texto libre.
- d. Los resultados de la búsqueda de resoluciones en la base de datos de doctrina del TEAC se ofrecen en una pantalla donde se indica el número de resoluciones encontradas y una breve descripción.
Verdadero. Los resultados de la búsqueda se muestran en una pantalla donde figuran las resoluciones encontradas (número de resolución y fecha) y una breve descripción del contenido de las mismas.
2. Señalad qué es incorrecto en los siguientes enunciados y proponed la respuesta correcta:
- a) Los Tribunales Económico-administrativos, a sus resoluciones, sólo pueden estimar, desestimar o desestimar en parte las pretensiones del reclamante.
Pueden estimar, estimar en parte, desestimar o declarar la inadmisibilidad de la reclamación.
- b) En esta resolución, el TEAC confirma la sanción a la reclamante y anula la cuota y los intereses de la liquidación.
En esta resolución, el TEAC anula la sanción a la reclamante y confirma la cuota y los intereses de la liquidación.
- c) Todas las resoluciones del Tribunales Económico-Administrativos Regionales se pueden recurrir ante el Tribunal Económico-Administrativo Central.
Sólo las resoluciones de los Tribunales Económico-Administrativos Regionales que superen una determinada cuantía se pueden recurrir ante el Tribunal Económico-Administrativo Central.
- d) En esta resolución, el TEAC está actuando en primera instancia como consecuencia de un recurso de unificación de criterio.
En esta resolución, el TEAC está actuando en segunda instancia y no es consecuencia de un recurso de unificación de criterio.
3. Contestad en dos líneas a las siguientes preguntas:
- a) ¿Se respeta el derecho a la intimidad en las resoluciones del TEAC publicadas en Internet? ¿Cómo?
Sí. No se publican datos de carácter personal, como, el nombre y domicilio del reclamante ni tampoco otros que puedan facilitar su identificación (TEAR competente, número de reclamación).
- b) En esta resolución, ¿pensáis que el TEAC fundamenta suficientemente la resolución?
Sí que lo hace. Se encuentran suficientemente razonados tanto los antecedentes de hecho como los fundamentos de derecho y la decisión también es suficientemente clara.

ANEXO III. Ejemplos de exámenes virtuales realizados en la UOC

Modelos de examen final virtual que se realizaron en las tres asignaturas durante el primer semestre 2004-2005: Metodología Jurídica e Interpretación, Economía Política y Hacienda Pública y Ciencia Política.

1. Metodología Jurídica e Interpretación

Leed atentamente los textos siguientes. Se trata, de dos discursos de un fiscal en un juicio de jurado, por un lado y, por el otro, de una breve transcripción del proceso de negociación que se desarrolla en el juicio por insumisión que tenéis en el CD que se os adjunta con el material. ¿Qué es lo que más os llama la atención de los discursos? ¿Cómo relacionarías las realidades que aparecen en estos fragmentos (un juicio de jurado y una relación institucional entre juez y profesionales) con las transformaciones del mundo jurídico profesional que hemos trabajado a lo largo del este curso?

Sala 1 Audiencia de Barcelona, 1996. Juicio de jurado por un caso de asesinato.

FRAGMENTO 1

Con la venia, por este ministerio fiscal se ha formulado un escrito de conclusiones elevado a definitivas por varios hechos un delito relativo a la prostitución, un delito de asesinato así como un delito de estafa en concurso ideal con el anterior. Con respecto al primero de ellos, es decir, al delito relativo a la prostitución no nos queda ningún género de dudas sobre su comisión, es evidente de que queda más que suficientemente acreditado que este delito relativo a la prostitución y no delito contra la prostitución como oímos ayer de la defensa es un delito contra la libertad sexual, esto ha de quedar bien claro (...)

FRAGMENTO 2

MAGISTRADO: Bien, continuamos con la sesión del día de hoy, y que proceda el Sr. Fiscal....

FISCAL: Con la venia, Señor Presidente, Señoras y señores del Jurado, ya les advertí al principio del juicio, cuando tuve la oportunidad de dirigirme a ustedes por primera vez. Mi humilde persona es el fiscal, y yo represento al Ministerio Fiscal, y el Ministerio Fiscal y el Fiscal son aquí, sépanlo, recuérdenlo cuando me oigan, pero también cuando oigan a otros abogados, el fiscal es el defensor aquí, por mandato de la sociedad, de esa sociedad. Cuando me oigan a mí, oyen ustedes al abogado de EGG, su familia y los intereses de su familia y de

sus descendientes y ascendientes están bien representados por otro abogado que sienta a mi derecha. Cuando me oigan a mí, lo que les diga yo, lo dice el abogado de la fallecida, tengan esta idea bien clara y recuérdenla ustedes (...)

FRAGMENTO 3

FISCAL: A lo mejor la primera es una conformidad, ¿eh?

JUEZ: El primero del lunes es una conformidad, vale, muy bien

FISCAL: Qué, qué...

ABOGADO: Soy yo.

JUEZ: Muy bien señor abogado

ABOGADO: Es que...

JUEZ: Dígame.

ABOGADO: Es una prestación, ¿no?, de un incumplimiento....y....bueno....hay conformidad con el Ministerio Fiscal.

JUEZ: ¿Su cliente la va a aceptar?

ABOGADO: Es que ha habido antecedentes de un caso parecido....del dos cuatro uno y.... Esto me ha puesto... para un testigo de Jehová.

2. Economía Política y Hacienda Pública

Responded de forma motivada a las siguientes cuestiones:

1. El Pacto de Estabilidad y Crecimiento (PEC) declara las políticas fiscales de interés común y señala la necesidad de coordinación entre ellas. El PEC ratifica las reglas de política fiscal acordadas en Maastricht y las proyecta hacia el futuro. Su objetivo fundamental es garantizar la disciplina presupuestaria.

Una de las críticas que se le hace desde diferentes ámbitos, es que el PEC habla de déficit cero sin tener en cuenta la fase del ciclo en el que se encuentra la economía, y no tiene en cuenta que en épocas de crisis funcionarán los estabilizadores automáticos.

a) ¿Por qué los estabilizadores automáticos pueden poner en entredicho el cumplimiento del PEC en épocas de crisis?

b) ¿Consideráis que tienen los mismos efectos sobre la economía un déficit público derivado de un aumento de la inversión pública y de los gastos públicos en infraestructuras que un déficit derivado de un aumento del gasto corriente? Razonad vuestra respuesta.

c) ¿Consideráis una buena medida para luchar contra el desempleo estructural una política fiscal keynesiana de cariz expansivo? ¿Por qué?

2. Suponed que formáis parte del Consejo de Gobierno del Banco Central de un país con un tipo de cambio flexible. Razonad qué haríais en cada una de las siguientes situaciones:

a) El país es claramente importador, tiene graves problemas inflacionistas y una moneda muy depreciada.

b) La moneda de una Unión Económica y Monetaria está muy apreciada. Dentro de la zona encontramos países claramente exportadores sin problemas inflacionistas que conviven con países netamente importadores con problemas de inflación.

3. Razonad la certeza o falsedad de las siguientes afirmaciones:

a) El índice de precios al consumo (IPC) mide los precios de los bienes que integran el PIB.

b) En una economía abierta y con sector público, el equilibrio implica que la producción o renta tiene que ser igual a la demanda agregada planeada.

c) La elasticidad precio de un bien inferior es menor que uno.

d) Después de que se produjera un descenso generalizado en el precio de las impresoras, en el mercado de cartuchos de tinta se ha reestablecido el equilibrio con un precio inferior y una cantidad intercambiada mayor.

4. Todos los estados fijan impuestos sobre las ventas de bienes y servicios. En muchas ocasiones el objetivo es exclusivamente recaudatorio: el aumentar los ingresos fiscales del estado, por ejemplo el IVA. En otras ocasiones, aunque también con efectos recaudatorios, los motivos son sociales, por ejemplo la fijación de impuestos sobre la venta de bebidas alcohólicas, el tabaco, etc. En cualquier caso, dichos impuestos tienen consecuencias tanto para consumidores como para productores.

En cada uno de los dos casos siguientes explicad si serán los consumidores o los productores quienes soportarán una mayor carga impositiva como resultado de la introducción de un impuesto sobre las ventas. Incorporad en vuestro análisis los gráficos que consideréis adecuados.

a) Un impuesto sobre la venta de gasolina.

b) Un impuesto sobre la venta de coches de lujo.

c) Comparad y razonad las diferencias entre ambos casos.

5. En los últimos años, tanto en España como en otros muchos países, hemos tenido casos de procesos de apertura a la competencia en industrias que, por motivos políticos o tecnológicos (o ambos a la vez), tenían una estructura de mercado monopolista. Ejemplos son los sectores de telecomunicaciones, energía, transporte aéreo. Al mismo tiempo se han dado también múltiples casos de fusiones de empresas, siendo siempre uno de los principales argumentos el aprovechamiento de las economías de escala y, normalmente,

generando protestas de asociaciones de consumidores. Los sectores farmacéutico y bancario proporcionan múltiples ejemplos.

a) Suponed una industria cuya estructura de mercado ha pasado de ser monopolística a ser perfectamente competitiva. ¿Cómo se ha modificado la curva de demanda a la que se enfrentaba la empresa que inicialmente monopolizaba el mercado? ¿Y su curva de oferta? ¿Cómo se ha modificado el bienestar de la sociedad en su conjunto y por qué?

b) ¿Cuál era la condición que permitía maximizar los beneficios de la empresa monopolista y cuál es una vez tan solo es una más entre las muchas empresas competitivas? ¿Por qué no se maximizan beneficios si no se cumple dicha condición?

c) Definid economías de escala y explicad por qué en procesos de fusión de empresas las “economías de escala” eran uno de los principales argumentos para llevarlas a cabo.

d) Suponer que en una industria inicialmente perfectamente competitiva se han producido múltiples procesos de fusión que han dado lugar a que la industria sea oligopolística. Exponed las diferencias entre ambas estructuras de mercado y explicad qué motivos son los que provocan la preocupación de los consumidores.

3. Ciencia Política

Total máximo de hojas para responder a las preguntas: 15 hojas.

Los estudiantes que hayan aprobado la evaluación continua sólo tendrán que responder 1 pregunta de entre las 3 que se presentan a continuación y el máximo de extensión en la respuesta será de 5 hojas.

1.- A lo largo del curso habéis aprendido las características de los llamados estados, también habéis aprendido cuándo se pueden considerar democrático y el papel que tienen en el juego internacional. Pues bien, en Europa Occidental está el Estado Ciudad del Vaticano (también llamado Estado Vaticano), el cual es un actor político de primer orden a nivel internacional: tiene influencia en el resto de los países y está reconocido internacionalmente.

Argumenta hasta qué punto el Estado Vaticano es un Estado, y si es democrático o no. Cuáles son los elementos que permiten calificarlo de Estado y qué elementos de Estado democrático. Por qué tiene tanta influencia en el mundo occidental; crees que es un elemento globalizador.

Para obtener algunas claves de la respuesta puedes consultar la *web* del Estado Vaticano: http://www.vatican.va/vatican_city_state/index_sp.htm

2.- En los últimos años ha sido central la crítica a la pérdida de peso de las asambleas parlamentarias dada la primacía generalizada de los ejecutivos. En

el caso español, esta crítica ha tenido como uno de los principales centros de interés la constante referencia a la necesaria reforma del Senado.

A partir de los contenidos trabajados durante el curso razonad vuestra opinión sobre la validez de estas críticas y concretadlas especialmente en la polémica sobre la configuración del Senado en el sistema político español.

3.- Según los materiales del curso, a la hora de trabajar la política como actividad ha quedado claro que:

- 1) entre los ciudadanos hay un interés muy desigual respecto de la política;
- 2) que la política (más allá del marco electoral) suele hacerse colectivamente;
- 3) que ésta puede ser convencional y no convencional.

Desarrolla 2 de los tres temas siguientes a través de los 3 aspectos mencionados a continuación, siguiendo el guión de las preguntas de más adelante:

Temas:

1. - El conflicto entre la similitud/diferencia del catalán/valenciano en la Unión Europea.
2. - El conflicto de los papeles de Salamanca.
3. - El conflicto sobre la regulación de los Derechos Civiles de las parejas homosexuales.

Preguntas:

1. - ¿Crees que los individuos que se han posicionado y actuado en este conflicto representan un sector específico y determinado de la población? ¿Se puede hablar de diversas intensidades de los ciudadanos sobre estos hechos? ¿Cuáles son los ejes de conflicto (o las hendiduras) que determinan el posicionamiento de los individuos?
2. - Los individuos movilizados, en el caso específico que tratas, ¿se han organizado individual o colectivamente? Si es colectivamente, ¿qué tipo de actores políticos colectivos de los 3 que se describen en los módulos?
3. - Las demandas y exigencias planteadas por estos actores se han desarrollado desde la política convencional o la no convencional. Pon ejemplos y di cuáles son las formas que han sido más eficaces.

Bibliografía

AA.VV.: *La evaluación dentro y fuera del aula*, Generalitat de Catalunya, Barcelona, 2005.

AGUADED GÓMEZ, José Ignacio y CABERO ALMENARA, Julio: *Educación en red: Internet como recurso para la educación*, Aljibe, Málaga, 2002.

ALLEN DAVIS y otros: *La evaluación del aprendizaje de los estudiantes: una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes*, Síntesis, Madrid, 2000.

ALONSO TAPIA, Jesús: *Motivar para el aprendizaje: teoría y estrategias*, Edebé, Barcelona, 2000

ÁLVAREZ ROJO, GARCÍA y ROMERO: *La Enseñanza Universitaria. Planificación y Desarrollo de la Docencia*, EOS, Madrid, 2004.

ARISTIMUÑO, Adriana: *Las competencias en la educación superior: ¿demonio u oportunidad?*, Ponencia presentada en el III Congreso Internacional "Docencia Universitaria e Innovación", Gerona, julio 2004 (disponible en <http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer1/demonio.pdf>).

BAJO, M^a Teresa, MALDONADO, Antonio, MORENO, Sergio, MOYA, Miguel y TUDELA, Pío: *Las competencias en el nuevo paradigma educativo para Europa*, disponible en http://www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo).

BARBERÀ GREGORI, Elena: *Evaluación de la enseñanza, evaluación del aprendizaje*, Edebé, Barcelona, 1999.

BANNAN-RITLANS, B. DABBAGH, N. y MURPHY, K. *Learning object systems as Constructivist Learning Environments: Related Assumptions, Theories and Applications* en WILEY, D.A (Ed) *The Instructional Use Of Learning Objects* (disponible en <http://reusability.org/read/chapter/wiley/doc>).

BARNETT, Ronald: *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Gedisa, Barcelona, 2001.

BARNETT, Ronald: *Claves para entender la universidad en una era de supercomplejidad*, Comares, Granada, 2002.

BATES, A.W.: *Cómo gestionar el cambio tecnológico*, Ediuoc, Barcelona, 2001.

BENITO, Águeda y CRUZ, Ana: *Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Narcea, Madrid, 2005

BERNAD, Juan Antonio: *Modelo cognitivo de evaluación educativa. Escala de estrategias de aprendizaje contextualizado*, Narcea, Madrid, 2000.

BEZANILLA, M.: *El proyecto Tuning y las competencias específicas*. Seminario internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior. Universidad de Deusto, julio 2003.

BIGGS, John: *Calidad del aprendizaje universitario*, Narcea, Madrid, 2005.

BROWN, Rally y GLASNER, Angela: *Evaluar en la universidad: problemas y nuevos enfoques*, Narcea, Madrid, 2003

CABRERA, A. Flor: *Evaluación de la formación*, Síntesis, Madrid, 2003.

CARBONELL MANILS, Joan: *La aplicación del ECTS. Algunas reflexiones más allá de los documentos*, en “El diseño de programas de formación”, Universidad Rovira i Virgili, 9 y 10 de octubre de 2003. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2004.

CASTILLO ARRENDONDO, Santiago y CABRERIZO DIAGO, Santiago: *Prácticas de evaluación educativa*, Person Educación, Madrid, 2003.

COLL, César; BARBERÀ, Elena y ONRUBIA, Javier: *La atención a la diversidad en las prácticas de evaluación*, Infancia y Aprendizaje, nº 90, 2000.

Comunicación de la Comisión “*Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*”.

CORREA, N., CEBALLOS, E. y RODRIGO, M.J.: *El perspectivismo conceptual y la argumentación en los estudiantes universitarios*, en “La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía”, Síntesis-UAB, Madrid, 2003.

DELGADO GARCÍA, Ana Mª y OLIVER CUELLO, Rafael: *Enseñanza del Derecho y Tecnologías de la Información y la Comunicación*, Portal de la UOC, 2003 (disponible en <http://www.uoc.edu>)

DOCAMPO AMOEDO, Domingo: *La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España*, 2001 (disponible en <http://www.crue.org>).

DOCAMPO AMOEDO, Domingo: *La transformación de la Universidad*, en “El diseño de programas de formación”, Universidad Rovira i Virgili, 9 y 10 de octubre de 2003. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2004.

DOCHY, Filip, SEGERS, Mien y DIERICK, Sabine: *Nuevas vías de aprendizaje y enseñanza y sus consecuencias: una era de evaluación*, RED-U, vol. 2, nº 1 (disponible en <http://www.uam.es/servicios/apoyodocencia/ice/redu>).

Documento Marco del MEC sobre “*La integración del sistema universitario español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*”, febrero de 2003.

Documento *Marco general para el diseño, seguimiento y revisión de planes de estudios y programas*, elaborado por la Agència de Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2002.

Documento “*Marco general para la integración europea*”, elaborado por la Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2003.

Documento “*Programa de convergencia europea. El crédito europeo*” elaborado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación.

Documento “*Sistema de créditos ECTS, suplemento europeo al título y estructura de titulaciones. Situación actual en la Unión Europea y países de próxima adhesión*”, elaborado por Raffaella Pagani.

DUART, J.M., SANGRÀ, A. (comps): *Aprendizaje y virtualidad*, UOC, GEDISA, Barcelona, 1999.

DUGGLEBY, Julia: *El tutor online: la enseñanza a través de Internet*, Ediciones Deusto, Bilbao, 2000.

FERRÁNDEZ ARENAZ, Adalberto: *Didáctica y componentes del acto didáctico*, Ediuoc, Barcelona, 1998

GONZÁLEZ FERRERAS, Julia y WAGENAAR, Robert: *Tuning Educational Structures in Europe. Final Report. Phase One*, Universidad de Deusto, Bilbao, 2003.

GONZÁLEZ FERRERAS, Julia y WAGENAAR, Robert: *Tuning Educational Structures in Europe. Una respuesta de las universidades al reto del proceso de Bolonia*, en “La integración de las universidades al Espacio Europeo”, Universidad de Gerona (10 y 11 de enero de 2002), Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya, Barcelona, 2003.

GROS SALVAT, Begoña: *El ordenador invisible*. Ediuoc, Barcelona, 2000.

HALADYNA, T.: *Writing the test item*, en “Developing and validating multiple-choice test items”, Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 1994.

HANNAN, Andrew y SILVER, Harold: *La innovación en la enseñanza superior*, Narcea, Madrid, 2005.

HARASIM, Linda, HILTZ, Starr Roxanne, TUROFF, Murray y TELES, Lucio: *Redes de aprendizaje*, Ediuoc, Barcelona, 2001.

HUERTAS, J.A. y AGUDO, R.: *Concepciones de los estudiantes sobre la motivación*, en “La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía”, Síntesis-UAB, Madrid, 2003

Informe Bricall, 2000 (disponible en ([disponible en http://www.crue.org](http://www.crue.org))).

Informe “*La metodología docente y el crédito ECTS en los estudios de Derecho*”, Universitat Pompeu Fabra, 2005.

Informe “*La metodología docente y el crédito ECTS en los estudios de Relaciones Laborales y Ciencias Empresariales*”, Universitat Pompeu Fabra, 2005.

Informe de la Subcomisión de Ciencia Política y de la Administración y Gestión y Administración Pública para el diseño de planes de estudio y títulos de grado del Programa de Convergencia Europea de la ANECA.

Informe “*Perfiles profesionales de los licenciados en Derecho*”, enmarcado en el proyecto de elaboración del Libro Blanco del Grado en Derecho promovido desde la ANECA.

Informe técnico “*El crédito europeo y el sistema educativo español*”, de 28 de octubre de 2002, elaborado por Julia González y Raffaella Pagani.

Informe *Trends IV: European Universities implementing Bologna*, elaborado por la Asociación de Universidades Europeas.

KING, Sherry P. y RUFF, David J.: *Los portafolios, los trabajos de los alumnos y la práctica docente*, en “La evaluación del aprendizaje de los estudiantes. Una herramienta para el desarrollo profesional de los docentes”, Paidós, Buenos Aires, 2004.

- KNIGHT, Peter T.: *El profesorado en la educación superior*, Narcea, Madrid, 2005
- KUSHNER, Saville: *Personalizar la evaluación*, Fundación Paideia Galiza, 2002.
- LAFOURCADE, Pedro D.: *Evaluación de los aprendizajes*, Cincel, Madrid, 1977.
- LAFOURCADE, Pedro D.: *La evaluación en organizaciones educativas centradas en logros*, Trillas, Mexico, 1986
- LARA ROS, Sonia: *La evaluación formativa a través de Internet*, en "Enseñanza virtual para la innovación universitaria", Narcea, Madrid, 2003.
- LAVIGNE, Richard de: *Los créditos ECTS y los métodos de asignación de créditos*, disponible en <http://www.aneca.es>.
- LE BOTERF, Guy: *Ingeniería de las competencias*, Gestión, Barcelona, 2000.
- LÉVY-LEBOYER, Claude: *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*, Gestión, Barcelona, 2003.
- LÓPEZ CAMPS, Jordi y LEAL FERNÁNDEZ, Isaura: *Cómo aprender en la sociedad del conocimiento*, Gestión, Barcelona, 2000.
- LÓPEZ MOJARRO, Miguel: *La evaluación del aprendizaje en el aula*, Edelvives, Madrid, 2001.
- LÓPEZ NOGUERO, Fernando: *Metodología participativa en la enseñanza universitaria*, Narcea, Madrid, 2005.
- MARTÍNEZ ALCOLEA, Antonio: *Técnicas para evaluar la competencia curricular: educación infantil*, CissPraxis, Barcelona, 1999.
- MASJUAN CODINA, Josep M.: *¿Es necesario tener en cuenta las actitudes de los estudiantes a la hora de diseñar el crédito europeo?*, en "El diseño de programas de formación", Universidad Rovira i Virgili, 9 y 10 de octubre de 2003. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2004.
- MASJUAN CODINA, Josep M.: *Un input clave en las nuevas titulaciones: los estudiantes*, en "Adaptación de las titulaciones al EEES", Universidad de Lleida, 11 y 12 de noviembre de 2004. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2005.
- MATEO ANDRÉS, Joan: *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*, ICE-Horsori, Barcelona, 2000.
- MATEO ANDRÉS, Joan y MARTÍNEZ OLMO, Francesc: *La evaluación alternativa de los aprendizajes*, Cuadernos de Docencia Universitaria, nº 3, ICE-Universidad de Barcelona, 2005.
- MAURI, ONRUBIA, COLL, COLOMINA: *La calidad de los contenidos educativos reutilizables; diseño, usabilidad y prácticas de uso*, RED Revista de Educación a Distancia, número monográfico II, 2005 (disponible en <http://www.um.es/aed/red/M2>).
- MICHAVILA, F.: *¿Soplan vientos de cambios universitarios?*, Boletín de la Red Estatal de Docencia Universitaria, vol 1, nº 1.

MICHAVILLA, F. y CLAVO, B.: *La universidad española hoy*, Síntesis, Madrid, 1998.

MITCHELL, Terry: ¿Qué novedades implica el sistema ECTS?, en “El diseño de programas de formación”, Universidad Rovira i Virgili, 9 y 10 de octubre de 2003. Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya, Barcelona, 2004.

ONRUBIA, J. (2005) *Aprender y enseñar en entornos virtuales: actividad conjunta, ayuda pedagógica y construcción del conocimiento*, RED Revista de educación a distancia, número monográfico II, 2005 (disponible en <http://www.um.es/ead/red/M2>).

PADILLA CARMONA, M^a Teresa: *Técnicas e instrumentos para el diagnóstico y la evaluación educativa*, Editorial CCS, Madrid, 2002.

PEDRÓ, Francesc: *Fauna académica*, Ediuoc, Barcelona, 2004.

PERRENOUD, Philippe: *Construir competencias desde la escuela*, Dolmen, Santiago de Chile, 1999.

PERRENOUD, Philippe: *Diez nuevas competencias para enseñar*, Graó, Barcelona, 2004.

PERRENOUD, Philippe: *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: profesionalización y razón pedagógica*, Graó, Barcelona, 2004.

POBLETE, Manuel: *La enseñanza basada en competencias. Competencias generales*. Seminario Internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior. Universidad de Deusto, julio 2003.

PÉREZ ECHEVARRÍA, P., POZO, Juan Ignacio y RODRÍGUEZ, B.: *Concepciones de los estudiantes universitarios sobre el aprendizaje*, en “La universidad ante la nueva cultura educativa. Enseñar y aprender para la autonomía”, Síntesis-UAB, Madrid, 2003.

POZO, Juan Ignacio y MORENEO FONT, Carlos: *El aprendizaje estratégico: enseñar a aprender desde el currículo*, Santillana, Madrid, 1999.

Proyecto Cheers (*Career Alter Higher Education: a European Research Study*), 1997.

RODRÍGUEZ LAMAS, Raúl V.: *La informática educativa en el contexto actual*, Edutec, nº 13, 2000 (disponible en <http://edutec.rediris.es>).

RODRÍGUEZ ROJO, Martín: *Sociedad, universidad y profesorado*, Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado, nº 38, 2000.

ROSALES, Carlos: *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*, Narcea, Madrid, 2000.

RUÉ DOMINGO, Joan: *Investigar para innovar en educación*. Seminario de Investigación Educativa. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 1992

RUÉ DOMINGO, Joan: *La acción docente en el centro y en el aula*, Síntesis, Madrid, 2001.

RUÉ DOMINGO, Joan: *Conceptuar el aprendizaje y la docencia en la Universidad mediante los ECTS*, Ponencia presentada al XI Congreso de

Formación del Profesorado: Europa y calidad docente, ¿convergencia o reforma educativa?, celebrado en Segovia, 17, 18 y 19 de 2005 (disponible en <http://www.um.es/ice/plan-formacion-eees/joan-ponencia.pdf>).

RUÉ DOMINGO, Joan y MARTÍNEZ, Maite: *Las titulaciones UAB en el Espacio Europeo de Educación Superior. Sistema Europeo de Transferencia de Créditos*, Colección *Eines*, nº 1, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 2005.

SALINAS, Dino: *¡Mañana examen! La evaluación: entre la teoría y la realidad*, Graó, Barcelona, 2002.

SALMON, Gilly: *"E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa"*, Ediuoc, Barcelona, 2002.

SANGRÀ, Albert y GONZÁLEZ, Mercedes (coord): *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*, Ediuoc, Barcelona, 2004.

SANS MARTÍN, Antoni: *La evaluación de los aprendizajes: construcción de instrumentos*, Cuadernos de Docencia universitaria, nº 2, ICE-Universidad de Barcelona, 2005.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel: *20 paradojas de la evaluación del alumnado en la Universidad Española*, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, nº 2, 1999.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel: *Una Flecha en la diana: la evaluación como aprendizaje*, Narcea, Madrid, 2003.

SOMOZA FERNÁNDEZ, Marta: *Herramientas para la creación de ejercicios en la web*, Textos universitarios de bibliotecomanía y documentación, nº 14, 2005, disponible en <http://www.ub.edu/bid>.

STUFFLEBEAM, Daniel L. y SHINKFIELD, Anthony, J.: *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*, Paidós, Madrid, 1987.

TEARE, Richard, DAVIES, David y SANDELANDS, Eric: *Organizaciones que aprenden y formación virtual*, Ediuoc, Barcelona, 2002.

TRILLO ALONSO, Felipe: *Formación del profesorado*, Praxis, Barcelona, 2002.

VÁZQUEZ GÓMEZ, Gonzalo: *Teorías de aprendizaje en el proceso de la información*, Ediuoc, Barcelona, 1998.

ZABALZA, Miguel Ángel: *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*, Narcea, Madrid, 2002.

ZABALZA, Miguel Ángel: *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*, Narcea, Madrid, 2003.